



Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete i svenska
Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

Retorikundervisning i demokratins tjänst

En kvalitativ undersökning av retorikteorins demokratiska funktion
samt dess spegling i praktiken

Sandra Ekman & Sandra Holmgren

Kurskod: ÄSVM92
Termin: VT 2018
Handledare: Anders Sigrell
Examinator: Rikard Loman

Tack!

Varmaste tack vill vi ge vår handledare, Anders Sigrell, som bistått med ett genuint engagemang och insiktsfulla synpunkter. Vi kan inte tänka oss en bättre handledare. Även våra informanter är värda ett innerligt tack för att de ville dela med sig av sina tankar och perspektiv. Vi vill också tacka Timmy Andersson som ställde upp på en provintervju i startskedet av denna undersökning. Ett stort tack vill vi också ge till Eva Oskarsson för värdefulla kommentarer. Sist, men inte minst, vill vi tacka varandra för ett gott samarbete och för många trevliga och produktiva fikastunder.

Abstract

Att retorik och demokrati går hand i hand är ingen hemlighet. Denna uppsats ämnar belysa relationen mellan retorik och demokrati, och hur retorik kan bidra till implementeringen av det demokratiska uppdraget i ämnet svenska på gymnasiet. Genom en innehållsanalys synliggörs retorikteorins demokratiska potential, vilken utgörs av två framträdande perspektiv på retorik: att föra sin talan och att förhålla sig kritiskt. Därefter undersöks genom kvalitativa djupintervjuer hur denna potential speglas upp i praktiken. Undersökningen visar att lärarna inte ser retorikteorins potential ur ett större perspektiv, utan endast tar fasta på att eleverna ska kunna föra sin talan. Därmed missar de retorikteorins analytiska perspektiv, och eleverna går miste om ett kritiskt förhållningssätt. Slutligen, i uppsatsen, ger vi förslag på hur svensklärare kan arbeta för att i högre utsträckning integrera retorik och det demokratiska uppdraget i sin undervisning. Vår förhoppning är att denna undersökning och dess resultat ska nå ut till aktiva svensklärare, rektorer och huvudmän, för att på så sätt erbjuda dem ett potentiellt underlag, genom vilket de i högre utsträckning skulle kunna utbilda elever till aktiva demokratiska samhällsmedborgare.

Nyckelord: *retorik, demokrati, rhetorica utens, rhetorica studens, skolans demokratiska uppdrag, retorikundervisning*

Innehåll

1. Inledning	5
1.1 Syfte & frågeställningar	6
2. Perspektiv	6
2.1 Vad är retorik?	6
2.1.1 De gamla grekerna: Protagoras, Gorgias, Platon & Aristoteles.....	7
2.1.2 Rhetorica utens, docens & studens.....	9
2.1.4 Vår definition	10
2.1.5 Praktisk retorik.....	10
2.1.6 Styrdokumenten om retorik.....	12
2.2 Skolans demokratiska uppdrag	17
2.2.1 Det demokratiska uppdraget i styrdokumenten.....	18
2.3 Retorik: en avgörande faktor i demokratins tjänst.....	19
2.3.1 Retorik och demokrati.....	20
2.3.2 Retorik och demokrati i en skolkontext.....	20
2.3.3 Retorik och etik.....	22
2.3.4 Möjliga arbetssätt.....	23
2.3.5 Förutsättningar för att integrera retorik och demokrati.....	25
3. Andra studier som behandlat retorik och demokrati i skolan	27
3.1 Retorik	27
3.2 Det demokratiska uppdraget.....	27
4. Tillvägagångssätt	29
4.1 Perspektiv som teori och tillvägagångssätt.....	30
4.2 Kvalitativa intervjuer.....	30
4.2.1 Urval.....	33
4.2.2 Etik.....	33
4.2.3 Transkribering	34
4.3 Analys och tolkning genom den hermeneutiska spiralen	35
5. Resultat & analys	36
5.1 Lärarnas perspektiv på.....	36
5.1.1 ... begreppet retorik och styrdokumenten rörande retorik i Svenska 1.....	36
5.1.2 ... det demokratiska uppdraget	41
5.1.3 ... relationen mellan retorik och demokrati.....	43
5.2 Lärarnas praktiska arbete med.....	46
5.2.1 ... retorik	47
5.2.2 ... det demokratiska uppdraget	52
5.2.3 ... retorik och demokrati integrerat.....	54
5.3 Omständigheter	56
5.3.1 Förutsättningar & efterfrågan	56
5.4 Hur lärare kan arbeta för att integrera retorik och demokrati.....	62
6. Diskussion	65
6.1 Vad undersökningen synliggör.....	65
6.2 Kritik mot retorik.....	66
6.3 Diskussion kring tillvägagångssättet.....	67
6.4 Vidare forskning	70
Källförteckning	71
Bilaga 1: Intervjuguide	75
Bilaga 2: Utdrag ur styrdokumenten för Svenska 1	78

1. Inledning

Som snart nyutexaminerade ämneslärare i svenska på gymnasienivå är skolans demokratiska uppdrag (se t.ex. SFS 2010:800, 1 kap. 4 §; Läroplan för gymnasieskolan Gy11 2011, s.5), samt hur detta implementeras i svenskundervisningen av högsta relevans för oss. Vi menar att demokratifrågan ligger i tiden, och är högst aktuell med tanke på de spänningar som syns i världen där mäktiga ledare i både diktaturer och demokratier kan utgöra ett hot mot demokratin (se t.ex. Bjerström 2017; Utrikesdepartementet 2017). Booth menade redan 2004 att demokratin var hotad, och att dess överlevnad hängde på retorisk kompetens (Booth 2004, s.128). Därför kan det anses viktigt att i skolan arbeta med det demokratiska uppdraget i högre utsträckning. Vi ser en möjlighet i att utifrån förhållandet mellan retorik och demokrati utöka det demokratiska uppdragets implementering i svenskämnet, och därigenom sträva efter att utbilda nästa generation av aktiva demokratiska medborgare. Skolinspektionen (2012) hävdar att kunskapsuppdraget och det demokratiska uppdraget behöver integreras i högre utsträckning än vad som sker idag i den svenska skolan (Skolinspektionen 2012, s.21). Vi hoppas att vi genom vår undersökning kan bidra till detta.

Retorik är viktigt eftersom det innefattar hur vi kan välja att använda språket beroende på vilket kommunikativt syfte vi har (Sigrell 2013, s.12). Det blir därför betydelsefullt att i en värld med snabb informations spridning, där fejkade nyheter lätt får fäste (Carson & Titcomb 2018), känna till retorikens verkningsmedel för att kunna förhålla sig kritiskt (Booth 2004, s.89). Goda kunskaper i retorik kan, enligt oss, fungera som ett botemedel mot många tvärsäkerhet om den absoluta sanningen, och som ett verktyg för att genomskåda fejkade nyheter, och se att det mesta kan vara på annat sätt. Retoriken kan också vara ett hjälpmedel för den enskilde individen att föra sin talan. Resonemanget beskriver varför elever är i behov av retoriska kunskaper för att aktivt kunna delta som demokratiska medborgare.

Svenska 1 är den enda svenskkursen som är obligatorisk på gymnasiet (Läroplan för gymnasieskolan Gy11 2011, s.162 & 169). Därför anser vi att det är mest intressant att undersöka hur lärare i Svenska 1 arbetar med retorik och det demokratiska uppdraget. Vad som blir intressant att undersöka är lärarnas perspektiv på retorik och dess potential i undervisningen. Vi vill också synliggöra hur svensklärare kan arbeta för att i högre utsträckning integrera retorik och demokrati. Vår förhoppning är att nå ut till svensklärare, rektorer och huvudmän på ett nationellt plan, och sprida potentialen i att integrera retorik och demokrati i undervisningen. Samtidigt vill vi bidra till forskningsfältet om retorik och demokrati som i nuläget är tunt beforskat (se avsnitt 3).

1.1 Syfte & frågeställningar

Syftet med denna studie är att synliggöra den möjliga potential retoriken har att bidra till att implementera det demokratiska uppdraget i svenskämnet. Syftet är också att, genom kvalitativa intervjuer med tre aktiva svensklärare, undersöka hur retorikteorins möjliga potential speglas i lärarnas kunskap och praktik. Utifrån dessa två aspekter ämnar uppsatsen också ge förslag på hur lärare i högre utsträckning kan integrera retorik och demokrati i sin undervisning. Vi ämnar besvara syftet genom följande frågeställningar:

1. Vad talar för att retorik och det demokratiska uppdraget hänger samman?
2. Hur speglas retorikteorins demokratiska potential i lärarnas kunskap och deras praktik?
3. Hur skulle svensklärare kunna arbeta för att i högre utsträckning integrera retorik och demokrati i sin undervisning?

2. Perspektiv

Vi har valt att kalla denna del *Perspektiv* eftersom den kommer redogöra för olika perspektiv på retorik, skolans demokratiska uppdrag och relationen som kan finnas mellan retorik och demokrati. I vanliga fall benämns denna del oftast som *Teori*, och enligt Svensk etymologisk ordbok (Hellquist 1922, s.962) härstammar ordet *teori* från grekiskans *theōria* som betyder *åskådande*, alltså perspektiv.

I följande avsnitt integrerar vi också en innehållsanalys, i vilken vi vill synliggöra den potential vi tycker oss kunna se i att genom retorik implementera det demokratiska uppdraget i svenskundervisningen. Innehållsansalysens utgångspunkt har varit begreppen retorik och demokrati. Avsnittet fungerar alltså både som en bakgrund och en del av vårt tillvägagångssätt i undersökningen. Därför skulle det vara motsägelsefullt att endast kalla avsnittet för Teori.

2.1 Vad är retorik?

I detta avsnitt av uppsatsen kommer inledningsvis två redan välkända synsätt på retorik att presenteras för att ge en bild av hur brett begreppet kan tolkas. Det första synsättet innefattar fyra mycket gamla inriktningar inom retorikteorin, och det andra innefattar retorik utifrån begreppen *rhetorica utens*, *rhetorica docens* och *rhetorica studens*. Följt på de två inledande synsätten presenteras vår egen definition av begreppet retorik. Därefter presenteras två exempel på praktiska retorikmodeller. Avsnittet avslutas med en beskrivning av retorik i styrdokumentet för den svenska skolan.

2.1.1 De gamla grekerna: Protagoras, Gorgias, Platon & Aristoteles

Inom retorikteorin finns fyra kända inriktningar som uppstod på 400-talet f.v.t., och som fortfarande är aktuella i vår samtid (Conley 1994, s.24). Conley menar att dessa inriktningar tillsammans täcker all retorikteori: "These four models seem to exhaust the possibilities as regards rhetorical theories" (ibid.). Dessutom hade de fyra inriktningarna varsin förespråkare, vilka stod i kontrast till varandra. Dessa var Protagoras, Gorgias, Platon och Aristoteles. Nedan följer en genomgång av deras olika syn på retorik.

Protagoras levde år 490-420 f.v.t. (Kjeldsen 2008, s.29), vilket gör honom till den äldsta av de fyra förespråkarna. Han var sofist. Sofist kommer från ordet "sophos" och betyder *vis*. Sofisterna var kringvandrande lärare som mot betalning undervisade männen i det antika Grekland för att de skulle kunna delta i det politiska samhällslivet. Gemensamt för dem alla var att de var kunniga i ämnet retorik (Hedman 2015, s.116-117).

Protagoras syn på retorik utgår ifrån att en generell sanning inte finns, och att man inte kan få reda på hur något slutligen är. För att komma fram till en slutsats använde han sig av *antilogos*. Antilogos innebär att alla argument vägs emot varandra för att en slutsats ska kunna nås, "att det för varje argument finns ett annat argument som kan vara värt att beakta innan vi fattar beslut i en fråga" (Sigrell 2017). Genom att överväga alla argument, menade han, skulle beslutstagarna komma fram till vilket som var det starkaste argumentet, och vilket som därför skulle få bli avgörande för handling (Conley 1994, s.5). Protagoras menade alltså att det var genom argumentation som sanningen nåddes (Hedman 2015, s.123). Protagoras hävdade att alla argument ursprungligen kommer från olika allmänna uppfattningar, även kallat *doxa* inom retoriken (Conley 1994, s.6-7). Därför utgör alla vedertagna sanningar något som alltid ska ifrågasättas.

Liksom Protagoras var **Gorgias** sofist. Han levde ungefär samtidigt som Protagoras (Conley 1994, s.5). De båda var lika varandra eftersom de hävdade att det inte fanns någon slutgiltig sanning (Conley 1994, s.6; Hedman 2015, s.126), men i sin syn på retorik skilde de sig åt.

Gorgias var en stilistiskt skicklig talare, och kunde med sin retoriska talekonst övertyga sina åhörare. Hellspång (2011) beskriver Gorgias retorik så här: "Hans språk var samtidigt sinnrikt och sinnligt. Det genljöd av likheter och motsatser, av rytm och rim. Han verkar ha hört till de talare som låter utsirningen av formen bli kronan i sin konst" (Hellspång 2011, s.21). Till skillnad från Protagoras som valde att ta alla argument i beaktning, var detta inte intressant för Gorgias. Hans retorik gick framför allt ut på att få publiken dit han ville, och

tjänade därför inte i allmänhetens godo (Hellspong 2011, s.22; Conley 1994, s.23). De olika förhållningssätten till publiken kan beskrivas som symmetriskt och asymmetriskt, där det förstnämnda åsyftar Protagoras och det sistnämnda Gorgias (Conley 1994, s.6-7).

Platon levde mellan 427 och 347 f.v.t. (Hedman 2015, s.132). Han var motståndare till sofisterna av olika anledningar. För det första var han mycket kritisk till retoriken och hur den användes. För honom var retorikens strävan makt (Hellspong 2011, s.22). För det andra strävade sofisterna och deras retorik inte efter den slutgiltiga sanningen. Istället menade Platon att sofisterna ägnade sig åt bluffmakeri och förvrängning av sanningen, där sanningen blev det samma som vad lyssnarna faktiskt valde att tro på (Sigrell 2013, s.16).

Sanningen enligt Platon är absolut, och den enda vägen att nå sanningen är genom dialektiken som fått symbolisera hans syn på retorik. Det är också endast genom dialektiken som den absoluta sanningen kan förmedlas (Conley 1994, s.23). Nationalencyklopedin beskriver dialektik som “ett sätt att ställa argument mot argument för att därigenom komma vidare till nya insikter” (Nationalencyklopedin 2018). Det var också på grund av denna sanningssyn som Platon ställde sig kritisk till *doxa*, alltså olika allmänna uppfattningar. Han menade att man inte kunde komma fram till sanningen genom användandet av *doxa*, vilket sofisterna ägnade sig åt, utan att sanningens essens endast kunde fångas med hjälp av intellektet. För honom var det endast de äkta filosoferna som förmådde göra detta, eftersom de inte påverkades av *doxa* och dess, av Platon påstådda, illusion (Conley 1994, s.8-9 & s.12-13). Han menade att det var dessa äkta filosofer som var ämnade att styra (Hellspong 2011, s.22-23). I likhet med Gorgias blir därför även Platons förhållningssätt till publiken asymmetriskt (Conley 1994, s.12-13). Platon menade vidare att det Aten han levde i var korrupt till följd av politikernas nyttjande av retoriken, där de genom sina kommunikativa val arbetade för att nå sina egna mål och samtidigt dölja dem för den stora massan (ibid., s.135).

Aristoteles och hans syn på retorik är den sista av de fyra förespråkarna som vi kommer att behandla. Han levde mellan 387 och 322 f.v.t., och var Platons lärjunge (Conley 1994, s. 13). Han myntade även den välkända definitionen av begreppet retorik, att retoriken är konsten att finna det som är övertygande i varje enskild situation (Aristoteles 2012, 1.1.14; 1355b).

Aristoteles ansåg att retoriken var ett ämne som gick att studera och att lära sig, och hävdade att det därmed var ett hantverk. När ett ämne kan bemästras som ett hantverk och även kan läras ut, kallas detta för *techné*. Enligt Aristoteles är retoriken en *techné* (Nordkvelle

2002, s.134-135). För honom var retoriken dels användbar vid framställningen av tal, och dels som ett analysverktyg (Beronius & Nilsson 2014, s.31).

I modern tid är det framför allt Aristoteles definition av retorik som används, och då framför allt inom utbildningsväsendet (Eriksson 2006, s.28; Beronius & Nilsson 2014, s.30-31). Ett av hans främsta bidrag till retorikundervisningen, och som han ansåg nödvändigt för att en talare skulle lyckas övertyga¹ sina åhörare, är triaden *ethos*, *logos* och *pathos*. *Ethos* innefattar talarens karaktär, *logos* innefattar hur språk och innehåll hänger ihop, och *pathos* åsyftar de känslor som talaren vill väcka hos sina åhörare (Sigrell 2013, s.40-42). De olika delarna i triaden är alltid nödvändiga vid framställningen av ett övertygande tal. De går att skilja på, men inte att separera från varandra (Conley 1994, s.15; Gustavsson 2014, s.50). Alla tre utgör varsitt perspektiv genom vilket man kan tolka en utsaga. Genom sin triad lyckades Aristoteles skapa en mall för det övertygande talet (Beronius & Nilsson 2014, s.31), som än idag är aktuell (Gustavsson 2014, s.50).

Aristoteles såg retoriken och dialektiken som två konstformer, som liknade varandra. Han menade att dialektiken grundades på syllogismer, argument med alla premisser uttalade, och att retorikens viktigaste del var entymem, som också kallas för "retorisk syllogism", vilket är argument med outtalade och/eller sannolika premisser (Conley 1994, s.14-15). Ett exempel på entymem skulle kunna vara Försvarets omtalade reklamkampanj, i vilken de skriver "Måste man kunna göra två saker samtidigt eller kan killar också söka?" (Svenska Dagbladet 2018). Den outtalade premisen blir att killar inte skulle kunna göra två saker samtidigt.

Nästa avsnitt syftar till att beskriva retorik från ett annat perspektiv, och utgår ifrån indelningen av retorik i *rhetorica utens* och *rhetorica docens* (Kjeldsen 2008, s.13), samt det senare tillkomna begreppet *rhetorica studens* (Andersen 1995, s.12).

2.1.2 Rhetorica utens, docens & studens

Ett annat sätt att dela in retoriken, som redan nämnts, är genom *rhetorica utens* och *rhetorica docens* (Kjeldsen 2008). *Rhetorica utens* kommer ifrån ordet *utilias* (nytta), och syftar till den praktiska delen av retoriken. I denna del ingår att föra sin egen tala, samt att lyssna till andra. Det innebär alltså ett aktivt användande av retoriken. *Rhetorica docens* kommer från latinets *docere* (lära/undervisa), och syftar till det teoretiska studiet av retorik (Kjeldsen 2008, s.13; Andersen 1995, s.12). Detta innefattar läran om retorik, som till exempel *ethos*, *logos* och

¹Orden övertala och övertyga härstammar från samma latinska term, *persuasio* (Sigrell 2013, s.24-25). I vår uppsats har vi valt att använda begreppet övertyga eftersom vi ansluter oss till Sigrells (2013) beskrivning av skillnaderna mellan de båda orden, där övertyga ämnar förändra mottagarens åsikt eller tanke, och inte endast handling (ibid., s.24-25).

pathos, samt ett metaspråk. Rhetorica utens är således “the use of persuasive resources” (Brock 1999, s.87), och rhetorica docens är “the study of persuasive resources” (ibid.). Andersen (1995) introducerar ytterligare ett begrepp som han kallar rhetorica studens², vilket tillför ännu en dimension av retoriken. Termen syftar till retoriken som ett kritik- och analysverktyg (Andersen 1995, s.12). Detta innebär att kritiskt bemöta skriftlig och muntlig information.

Att dela in retorik i utens, docens och studens, ger en tydlig bild av retorikens flera användningsområden. Fortsättningsvis i uppsatsen kommer vi använda dessa begrepp för att tala om retorik på olika sätt. Vi kommer också senare i uppsatsen genom dessa begrepp att analysera informanternas perspektiv på retorik samt deras praktiska arbete med retorik (se avsnitt 5). Den nu presenterade indelningen utgör tre perspektiv att se på retorik. I följande avsnitt presenteras vår definition.

2.1.4 Vår definition

Vår uppfattning är att retoriken är perspektivistisk i den mening att det mesta kan uppfattas på olika sätt. Med detta menar vi att sanningen inte är absolut utan föränderlig, beroende på hur man väljer att tala om det man anser sant, samt vilka man lyckas få med sig i sin tro på sanningen, som alltså kan komma att ändra sig. Vi försöker välja språk konstruktivt beroende på vilket mål vi har med vår kommunikation (Sigrell 2013, s.13).

Med denna tanke som utgångspunkt ser vi också retoriken som en avgörande faktor för demokratiskt deltagande, där läran, rhetorica docens, kan omsättas till ett kritiskt analysverktyg för att värdera utsagor, rhetorica studens, och där rhetorica utens kan användas för att föra sin talan och delta i debatt. Retorik är med andra ord en kommunikativ kompetens som på olika sätt kan underlätta för ett aktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle.

2.1.5 Praktisk retorik

I följande avsnitt kommer två olika praktiska retorikmodeller beskrivas. Dels *Partesläran* som går att hitta explicit i styrdokumentet för svenskämnet (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.9; Alla kommentarer, ämnet svenska Gy11 2011), och dels *Progymnasmata* som kommit att influera retorikutbildningen i västvärlden (Eriksson 2006, s.29). Dessa modeller beskrivs nedan för att kunna användas som utgångspunkt vid analys av informanternas intervjuvar rörande deras praktiska arbete med retorik.

² Det skulle kunna hävdas att rhetorica studens är en naturlig del av rhetorica docens, och att begreppet därför är överflödigt. Vi väljer dock att använda begreppet för att kasta ljus på den analytiska sidan av retoriken, eftersom den utgör en stor del av poängen med vår uppsats.

Partesläran, också kallad partesmodellen eller den retoriska arbetsprocessen, är den praktiska retorikmodell som styrdokumentet för den svenska skolan explicit lyfter fram (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.9; Alla kommentarer, ämnet svenska Gy11 2011). Tanken är att modellen ska vara ett hjälpmedel och erbjuda en struktur vid produktion av tal (Beronius & Nilsson 2014, s.118-119). Från början hade modellen fem steg, vilka under senare tid kommit att utvecklas till sju (ibid, s.31). Lärans sju delar har en logisk följd, men det är inte nödvändigt att följa dem från början till slut, utan man kan behöva hoppa mellan de olika stegen (ibid., s.118). De sju stegen är:

- Intellectio: att analysera talsituationen.
- Inventio: att samla material.
- Dispositio: att strukturera materialet.
- Elocutio: att hitta stilnivån och använda stilfigurer.
- Memoria: att träna och memorera.
- Actio/Pronuntiatio: att framföra och använda rösten.
- Emendatio/Feedbacktio: att efteråt analysera och korrigera.

(Beronius & Nilsson 2014, s.119; Sigrell 2013, s.53; Gustavsson 2014, s.113).

Progymnasmata, en övningsbok skriven av Aftonius som var retoriklärare under 400-talet (Sigrell 2013, s.122), kom från början till för att erbjuda de som ännu inte studerat retorikens konst en ingång till ämnet (ibid., s.21). Övningarna utgjorde olika delar i ett fullfjädrat tal, och genom att träna sig i dem skulle det vara möjligt att producera ett tal oavsett situation (Sigrell 2013, s.21; Eriksson 2006, s.29). Ett andra perspektiv på Aftonius verk är att det är en övning i retorik för att lära sig etik, och på så vis synliggöra att vi har ett ansvar för det språk vi väljer att använda (Sigrell 2008, s.218). Detta andra perspektiv är viktigt eftersom vi ämnar belysa retorikteorins potentiella demokratiska funktion. Som vi nämner senare i uppsatsen hör etik och demokrati ihop (se 2.3.3). Det är viktigt för en talare i en demokrati att anamma sitt ansvar gentemot den större massan, vilket gör övningar i retorik och etik väsentliga för ett demokratiskt deltagande.

Trots att retoriken haft en nedgång från slutet av 1700-talet, och först nu i modern tid fått ett uppsving (Sigrell 2013, s.22-23), har Progymnasmata levt vidare till vår tid (ibid., s.21). Övningarna har kommit att utgöra grunden för vår retorikutbildning i västvärlden (Eriksson 2006, s.29). De är:

- Fabel: träning i perspektivism, omskrivning genom förkortning och förlängning, samt i förståelsen för sensmoral.
- Berättelse: träning i perspektivism och språkval.
- Krian & sentensen: träning i att förklara och förstärka ett ordspråk, yttrande eller handling.
- Vederläggning & bekräftelse: träning i “ingenting annat än [...] konkretisering av retorikens perspektivistiska doxologi” (Sigrell 2008, s.213).³ I övningen argumenterar man för och emot samma sak.
- Allmänplatsen: träning i att argumentativt lyfta fram konsekvenser av dygder och laster.
- Lovtal & smädelse: träning i pathosargumentation för att förstå betydelsen av hela triaden (ethos, logos och pathos), där samma sak både hyllas och skymfas. Precis som i övningen Vederläggning och bekräftelse hjälper detta till att konkretisera retorikens perspektivistiska doxologi.
- Jämförelsen: träning i att sammanföra Lovtalet och smädelsen för att återigen synliggöra retorikens perspektivistiska doxologi.
- Karaktärisering: träning i att inta någon annans perspektiv, att känna någon annans känslor, och att skapa förståelse för åhöraren/lyssnaren.
- Beskrivning: träning i att skriftligt måla upp en bild för sin läsare, och förståelsen för att beskrivningar påverkar verklighetsuppfattningar och ställningstaganden.
- Tes: träning i att argumentera med sig själv för eller emot den tes man valt.
- Lagförslag: träning i att vidareutveckla tesen, och genom argumentation bedöma om den bör gälla för andra, och även i förståelsen för att våra uppfattningar formats av människor runt om oss (ibid., s.210-218).

2.1.6 Styrdokumentet om retorik

I denna uppsatsdel kommer relevanta delar ur ämnesplanen och kursplanerna för ämnet svenska att behandlas. Inledningsvis presenteras delar ur styrdokumentet för kursen som den här studien främst fokuserar på, Svenska 1, och vad de säger om retorik. Därefter följer en reflektion kring relevanta delar ur de övriga styrdokumentet för ämnet svenska, vad dessa säger om ämnet retorik, samt hur vi tolkar dessa.

³ *Perspektivistisk doxologi* innebär perspektiv på det som inom en viss grupp antas för sanning och kunskap (Rosengren 2008, s.67).

I syftet för ämnesplanen för svenska står det att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla följande:

1. 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.
2. Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.
3. 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.
4. Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.1)

Med detta citat blir det uppenbart att den retoriska arbetsprocessen explicit lyfts fram i svenskämnets syfte, vilket gör att alla undervisande lärare i ämnet svenska är ålagda att undervisa i retorik. Punkt ett fokuserar på muntlig framställning, och punkt två och tre fokuserar både på det muntliga och skriftliga. Den fjärde och sista punkten fokuserar främst på det analytiska, och det som vi skulle kalla rhetorica studens (se 2.1.2). Vi menar att dessa fyra punkter är nära sammankopplade med retorik, vilket kan tyda på att Skolverket ser en vidare potential i retorikundervisningen än endast muntlig framställning.

Vidare har varje enskild kurs i svenska ett centralt innehåll som talar om vad respektive kurs ska innehålla. När det gäller det centrala innehållet i Svenska 1, och de delar ur det som vi kopplar till ämnet retorik, ser de ut på följande sätt:

- Muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning. Faktorer som gör en muntlig presentation intressant och övertygande. Användning av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning. Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen.
- Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.
- Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text.
- Grunderna i den retoriska arbetsprocessen.
- Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik. Grundläggande källkritik. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.9)

Även med detta citat blir det tydligt att retorikundervisning ska ingå kursen Svenska 1. I dessa punkter ur det centrala innehållet kan vi utkristallisera möjligheter att arbeta med både rhetorica utens, docens och studens (se 2.1.2). Rhetorica utens och rhetorica docens syns i den första punkten, medan rhetorica studens syns i den sista. Punkt fyra är möjlig att tolka som både rhetorica utens och docens beroende på om läraren väljer att fokusera på kunskaper om

modellen eller själva utförandet. I kommentarerna till ämnesplanen i ämnet svenska menar dock Skolverket att det är utförandet som är det viktiga, alltså rhetorica utens (Alla kommentarer, ämnet Svenska Gy11 2011, s.4).

Eftersom Svenska 1, som nämnts, är den enda kurs som är obligatorisk för alla gymnasieprogram, utgör retorikundervisningen i denna kurs den enda retorikundervisning som många gymnasieelever får. Med andra ord är detta den enda undervisning i retorik som är garanterad alla gymnasieelever i Sverige. De kunskapskrav där kunskaper i ämnet retorik kan vara nödvändiga för att uppnå betyget E i Svenska 1, ser ut enligt följande:

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.

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

Eleven kan läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter samt skriva egna texter **som anknyter till det lästa**. I sitt arbete värderar och granskar eleven **med viss säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.9)

Dessa är alltså de lägsta kraven som eleverna måste uppnå för att bli godkända i kursen, och kan alltså därmed ses som de lägsta kraven på retorisk kompetens. I dessa kunskapskrav kan främst rhetorica utens och studens urskiljas, vilket är spännande eftersom även docens kan urskiljas ur det centrala innehållet. Detta tillsammans med att Skolverket i sina ämneskommentarer åsidosätter docens, skulle kunna innebära att docens får en sekundär roll i undervisningen.

De kurser i svenska som på gymnasiet följer efter Svenska 1, och som är relevanta för denna uppsats är: Svenska 2, Svenska 3 och Retorik. Dessa kurser är inte obligatoriska för alla elever, och garanteras därför inte alla (Ämnesplan för svenska Gy11 2011). Nedan beskriver vi den progression vi ser i styrdokumentet, och som kan tyda på att Skolverket ser en vidare potential i retorikundervisning än den som framgår i Svenska 1. Vi illustrerar detta genom att lyfta fram några konkreta exempel.

I Svenska 2 går det att i det centrala innehållet urskilja både rhetorica utens, docens och studens. I kunskapskraven däremot är det, precis som i Svenska 1, enbart fokus på rhetorica utens. För det retorikteoretiskt tränade ögat går det dock att urskilja både rhetorica docens och

studens, om än i litet omfång. Docens handlar då om att språk och stil till viss del ska vara anpassat till syftet, och vi menar att för att kunna anpassa exempelvis sin stil, måste man ha kunskap om denna, rhetorica docens. Detta syns i följande citat ur kunskapskraven för Svenska 2:

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. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.12)

I Svenska 2 syns progressionen främst i kunskapskraven eftersom det här kan tolkas ingå rhetorica docens och studens, utöver utens, vilket var det enda som fick utrymme i Svenska 1. I Svenska 3 syns progressionen från Svenska 1 och Svenska 2, både i det centrala innehållet och i kunskapskraven. Till exempel så finns det en punkt i det centrala innehållet som handlar om två dimensioner av den retoriska arbetsprocessen: rhetorica utens och studens. Detta citat synliggör dimensionerna:

- Muntlig framställning med fördjupad tillämpning av den retoriska arbetsprocessen som stöd i planering och utförande samt som redskap för analys. Användning av presentationstekniska hjälpmedel som stöd i muntlig framställning. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.15)

Vi menar att det samtidigt är möjligt att i detta citat finna den tredje dimensionen, rhetorica docens, eftersom att den i sig utgör en grund för att kunna arbeta med rhetorica studens. Som redan nämnts, syns progressionen även i kunskapskraven för Svenska 3, i vilka både rhetorica utens, docens och studens syns tydligt. I Svenska 1 syntes endast rhetorica utens, och i Svenska 2 syntes främst utens, och med god vilja även antydning till docens och studens. I Svenska 3 är det däremot tydligt att alla tre är relevanta och ska bedömas, vilket exemplifieras med följande citat ur kunskapskraven. I det första syns rhetorica utens tydligt, och i det andra både rhetorica docens och studens.

Eleven kan i skriftlig eller muntlig argumentation formulera en tes och ge **välgrundade** argument till stöd för den.

Eleven kan **med viss säkerhet** använda grundläggande retoriska begrepp som verktyg i enkla analyser av retorik. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.15)

Sist, men inte minst, utan faktiskt störst, i vår ambition att synliggöra att Skolverket ser en vidare potential i retorikundervisning, kommer vi nu till kursen Retorik. I denna kurs får rhetorica utens, docens och studens i princip lika stort utrymme i både det centrala innehållet och i kunskapskraven. Eftersom kursens fokus är retorik, finns det också i denna möjlighet och utrymme att behandla de tre olika perspektiven på retorik. Det blir tydligt att Skolverket ser att retorik kan vara en väg för eleverna att kritiskt granska all information som de möter, utöver att kunna föra sin talan. Följande två punkter ur det centrala innehållet får exemplifiera detta. Därefter kommer ett citat ur kunskapskraven:

- Analys av muntlig framställning i olika medier och nedtecknade tal.
- Grundläggande retoriska begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera muntlig framställning. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.5)

Eleven kan **översiktligt** redogöra för **grunderna** i den retoriska arbetsprocessen. I samband med muntlig framställning motiverar eleven **översiktligt** sitt val av disposition, språk, stoff och framställningsform utifrån den retoriska arbetsprocessen. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.5)

I kunskapskravet ovan är docens framträdande, vilket är unikt för kursen Retorik. Även om det i de andra kurserna går att urskilja nyanser av rhetorica docens, framkommer inte den här delen av retoriken tydligt i kunskapskraven. Att det centrala innehållet innehåller fler perspektiv än kunskapskraven, är intressant eftersom det är kunskapskraven som utgör underlaget som mäter vilka kunskaper eleverna måste tillägnat sig vid avslutade kurser.

Eftersom vi anser att kunskap i retorik kan vara en bidragande faktor för demokratiskt deltagande, ifrågasätter vi Skolverkets prioritering av kunskap i retorik. Eftersom det endast är Svenska 1 som är obligatorisk för alla elever på gymnasiet att läsa, och eftersom denna, i jämförelse med övriga kurser i ämnet svenska, har få beröringspunkter med ämnet retorik, innebär detta att många av Sveriges gymnasieelever (och medborgare) erbjuds avsevärt sämre förutsättningar för att aktivt delta i vårt demokratiska samhälle. I sin tur innebär det dessutom att de elever som väljer att läsa påbyggande kurser i ämnet svenska, och då inte minst kursen Retorik, erbjuds betydligt bättre förutsättningar för att aktivt kunna delta i vårt demokratiska samhälle. Vi ställer oss frågande till hur demokratiskt detta är i grunden.

Även andra har uppmärksammat denna skeva fördelning. Brumark (2011) menar exempelvis att skolan måste börja ta ämnet retorik på allvar och att elevernas retoriska handlande generellt måste utvecklas, så att inte endast en viss grupp, på ett elitistiskt sätt, får monopol på retorikens kunskap. Hon förklarar vidare att retoriken först tas på allvar när den får utrymme att vara mer än ett instrument för tal- och skrivträning. Därigenom menar

Brumark att retorik är ett sätt att bedriva medborgarfostran (Brumark 2011, s.66). En annan som också beskriver problematiken med den skeva fördelningen är Gustavsson (2014). Han menar, i enlighet med oss och Brumark (2011), att kunskap i retorik är något som alla medborgare i vårt land borde få möjlighet att tillägna sig (Gustavsson 2014, s.3). Han skriver: "Vi i Sverige lever i en demokrati och de som är skickliga på att övertyga har störst chans att forma samhället genom att påverka och genomskåda" (ibid.). Vi anser att alla gymnasieelever borde erbjudas möjligheten att förvärva denna skicklighet och chansen att påverka och genomskåda. För tillfället är möjligheten och chansen inte lika stor och lättillgänglig för alla.

Fram till nu har uppsatsen erbjudit olika perspektiv på ämnet retorik. I kommande avsnitt kommer skolans demokratiska uppdrag, vad som ingår i detta, samt dess funktion att belysas. Avsnittet kommer även göra ett djupdyk i vad skolans styrdokument, så som läroplan och skollag, säger om det demokratiska uppdraget.

2.2 Skolans demokratiska uppdrag

Som tidigare nämnts har skolan två uppdrag, dels kunskapsuppdraget och dels det demokratiska uppdraget. Kunskapsuppdraget innebär att eleverna ska tillägna sig kunskaper och färdigheter för att nå, av Skolverket, uppsatta mål. Det demokratiska uppdraget innebär bland annat att eleverna ska formas till kritiska och aktiva samhällsmedborgare (Skolinspektionen 2012, s.11).

Det är skolans skyldighet att vidareföra det värdesystem och de principer som samhället vilar på, vilket också blir grunden för de ungas aktiva samhällsdeltagande (Brumark 2011, s.55). Skolan har alltså en stor möjlighet att befästa demokratiska värderingar (Demokratiutredningen 2000, s.16). Lärarna i vårt samhälle "har en unik position i och med att de har ett professionellt ansvar för fostran av framtidens medborgare" (Persson 2010, s.14). Att skolan kontinuerligt måste arbeta med det demokratiska uppdraget beror på att demokratin inte är statisk utan dynamisk. Vårdas inte demokratin skulle den kunna övergå i någon annan form av styrelseskick (Demokratiutredningen 2000, s.15). Detta innebär att demokratin är föränderlig och beroende av att vi människor arbetar för att upprätthålla den. Persson (2010) menar att det demokratiska uppdraget har fyra dimensioner:

- *värdedimensionen*, att överföra demokratins värden till barn och elever
- *kunskapsdimensionen*, att ge barn och elever kunskaper om demokrati
- *kompetensdimensionen*, att skapa färdigheter och förmåga att delta och medverka i demokratiska processer
- *kränkingsdimensionen*, att aktivt motverka alla former av kränkande behandling (Persson 2010, s.47 & s.53)

I dagens samhälle bildar många sig sin uppfattning om omvärlden genom att läsa, lyssna eller ta del av media, och att utveckla ett kritiskt förhållningssätt blir därför viktigt (Demokratiutredningen 2000, s.85). Det är genom det kritiska förhållningssättet som medborgarna kan motverka de odemokratiska krafter som florerar i vår värld (Skolinspektionen 2012, s.11; Booth 2004, s.128). För att de ska hållas tillbaka är det viktigt med demokratisk kompetens i form av kritiskt tänkande. Detta skydd kan skolan bidra med:

Skolan har här en viktig uppgift. Den bör fostra till ett kritiskt förhållningssätt till mediernas utbud i den breda medborgarfostran som ingår i skolans uppdrag. Den bör förmedla baskunskaper som ger förutsättningar för enskilda att värdera informationssamhällets väldiga utbud och att sätta in enskilda händelser i ett sammanhang och den bör fostra till kritiskt tänkande. (Demokratiutredningen 2000, s.88)

Genom att delta i demokratin får medborgarna chansen att bidra med sitt eget inflytande över beslut som ska fattas (Demokratiutredningen 2000, s.35). När medborgaren väljer att delta kan hen utveckla kvalitéer som tolerans, kritiskt tänkande och samarbete. Därigenom blir hen också en tillgång för samhället, samtidigt som personens humana och sociala kapital expanderar (ibid., s.33). Att bidra till att utveckla kompetenser för att kunna delta, är något som åligger skolan där eleverna måste få lära sig att samtala och visa respekt, trots skilda uppfattningar. Det är viktigt att eleverna erbjuds denna träning eftersom det är därigenom som de erbjuds möjligheten att känna sig delaktiga. Denna känsla av delaktighet bildar grunden för att de senare i livet ska vilja delta aktivt. Upplever eleverna att delaktigheten genererar inflytande, är också sannolikheten större att de fortsätter att delta senare i livet (ibid.).

2.2.1 Det demokratiska uppdraget i styrdokumentet

Skolan och lärarna har två olika styrdokument att förhålla sig till när det gäller implementeringen av det demokratiska uppdraget. Å ena sidan behöver de vända sig till skollagen, och å andra sidan behöver de vända sig till läroplanen för gymnasieskolan. När det gäller skollagen får två citat exemplifiera vad den säger om det demokratiska uppdraget:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (SFS 2010:800 2010, 1 kap. 4 §)

Barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. (SFS 2010:800 2010, 4 kap. 9§)

Genom att ta del av de två citaten blir det uppenbart att lärarna ska göra flera olika saker vid implementering av det demokratiska uppdraget. För det första ska deras undervisning förankra och förmedla grundläggande demokratiska värderingar. För det andra måste de inkludera elevinflytande och elevpåverkan i sin undervisning. Redan nu går det att utrona att skolans demokratiska uppdrag är komplext (Persson 2010, s.102).

För att tillföra ytterligare en dimension till denna komplexitet citeras här delar ur läroplanen för gymnasieskolan:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (Läroplan för gymnasieskolan Gy11 2011, s.6)

Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. (Läroplan för gymnasieskolan Gy11 2011s.7)

Dessa utdrag är bara ett axplock av den beskrivning av det demokratiska uppdraget som läroplanen för gymnasieskolan ger. Genom att ta del av citaten ur skollagen och läroplanen blir det tydligt att det demokratiska uppdraget är komplext. Det är mångsidigt, i den mening att lärarna ska integrera många olika saker i det demokratiska uppdraget, och det lämnar dessutom plats för viss tolkning (Persson 2010, s.102).

I detta avsnitt har det demokratiska uppdraget presenterats utifrån olika infallsvinklar, och därigenom har förhoppningsvis en bild av uppdragets komplexitet skapats. I avsnittet som nu följer kommer demokratibegreppet att kopplas ihop med retorik. Detta eftersom ett av huvudsyftena med uppsatsen är att synliggöra den möjliga relation som kan uttydas ämnena emellan.

2.3 Retorik: en avgörande faktor i demokratins tjänst

För att uppfylla syftet måste vi, som en utgångspunkt, ge en bild av hur retorik och demokrati hänger ihop, vilket följande avsnitt kommer att fokusera på. Inledningsvis ger vi en bild av hur retorik och demokrati kan tänkas hänga ihop, och därefter för vi in detta i en skolkontext. Vi belyser även möjliga arbetssätt med retorik och demokrati som förespråkats i det bakgrundsmaterial vi tagit del av. Sist i avsnittet behandlar vi förutsättningar för att integrera retorik och demokrati.

2.3.1 Retorik och demokrati

Retorik som vetenskapligt studium och demokrati som företeelse uppkom under samma tid i antikens Grekland cirka 400 f.v.t. (Sigrell 2013, s. 14; Hellspong 2011, s.20; Beronius & Nilsson 2014, s.28-29). Det var först när samhället började styras av medborgarna, istället för envåldshärskare, som behovet av retorik uppstod (ibid.). Sigrell (2013) förklarar behovet av att kunna tala för sin sak med att det inte längre var det nakna våldet som styrde, och att människor nu istället behövde övertyga folk om att det var ens egen åsikt eller version som var den bästa eller rätta (Sigrell 2013, s.14). Medborgarna behövde också kunna tala för sin egen sak i domstol (Hedman 2015, s.116).

Fortfarande idag hör demokrati och retorik tätt samman. Att kunna göra sin röst hörd i offentliga sammanhang är en nyckelkompetens eftersom en demokrati bygger på att människorna deltar i samhället (Olsson Jers 2012, s.11). Men det är inte bara att tala och kunna göra sin röst hörd som är av betydelse för retorikens demokratifunktion. Gustavsson (2014) och Bakken (u.u.) menar att retorik är en viktig del i att kritiskt kunna granska det som finns kring oss. Gustavsson skriver att retorikens många användningsområden, till exempel att kunna granska när någon försöker påverka oss, är "en avgörande faktor i demokratins tjänst" (Gustavsson 2014, s.7). Bakken menar att retorikteori ger människor en grund som kan hjälpa dem att kritisera, analysera och värdera andras yttranden (Bakken u.u., s.1). Att ord som *fejcade nyheter*, "osanningar som sprids som sanningar i medierna" (Språk och folkminnen 2017) och *postfaktisk*, "som hänger ihop med en tidsanda där man inte längre baserar argument och beslut på fakta" (ibid.), har kommit med i 2017 års nyordslista visar på hur viktig och aktuell kompetensen att kritiskt kunna granska saker som försöker påverka oss är.

Avslutningsvis vill vi citera Gustavsson (2014): "Alla medborgare ska kunna ha modet att få ut sin åsikt och samtidigt kritiskt kunna granska andras för att avslöja lurendrejure" (Gustavsson 2014, s.7). Retorik och demokrati hänger alltså tätt ihop. Tidigare för att människorna i en demokrati var tvungna att kunna föra sin talan i det offentliga rummet, och nu även, och kanske främst, för att kunna se igenom och kritiskt granska andra som talar i det offentliga rummet. Nedan sätter vi in detta samband i en skolkontext.

2.3.2 Retorik och demokrati i en skolkontext

Olsson Jers (2012) skriver om hur kommunikativ kompetens hör samman med demokrati, och menar att en demokrati bygger på delaktiga medborgare som kan föra sin talan (Olsson Jers 2012, s.11). Under antiken utbildades medborgare till att delta i det offentliga samhället genom retoriska träningsprogram (Brumark 2011, s.55). Att utbilda medborgare så att de kan delta i det offentliga samhället är en viktig del av skolans uppdrag idag (Skolinspektionen

2012, s.12). Därför är det viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla en god kommunikativ kompetens genom det teoretiska och praktiska studiet av retorik.

Skolinspektionen (2012) delar in skolans demokratiska uppdrag i tre delar: Grundläggande demokratiska värderingar, teoretiska kunskaper om demokrati, samt praktiska färdigheter. Med praktiska färdigheter menar Skolinspektionen bland annat läs- och skrivförmåga, kommunikationsförmåga samt kritiskt tänkande (Skolinspektionen 2012, s.12). Genom att arbeta med retorik kan eleverna tillägna sig dessa viktiga demokratiska förmågor, samtidigt som de arbetar mot kunskapskraven (Beronius & Nilsson 2014, s.15). För att elever ska kunna utveckla en demokratisk kompetens måste de först ha både kommunikativ och retorisk kompetens (Brumark 2011, s.60), varför retorik kan vara vägen till demokratisk fostran. Ofta behandlas det demokratiska uppdraget som något separat från resten av undervisningen (Skolinspektionen 2012, s.19). Beronius och Nilsson (2014) menar att även retoriken behandlas som något avskilt från övrig undervisning (Beronius & Nilsson 2014, s.9). Kurt Johannesson (i Beronius & Nilsson 2014) menar att retoriken måste anpassas till att vara en naturlig del av undervisningen, och inte ett ”jippo” (Johannesson 2000, i Beronius & Nilsson 2014, s.9). Att förena det demokratiska uppdraget och kunskapsuppdraget är viktigt i processen att fostra eleverna till demokratiska medborgare (Olsson Jers 2012, s.56).

Booth (2004) formulerar vikten av retorisk kompetens enligt följande: ”Any nation is in trouble if its citizens are not trained for critical response to the flood of misinformation poured over them daily” (Booth 2004, s.89). Även Hageros (2000) menar att en av skolans viktigaste uppgifter är att lära eleverna att förhålla sig till den enorma mängd information som de varje dag utsätts för. Hageros menar också att unga människor bildar sig uppfattningar genom media, och att det därför är viktigt att de kan förhålla sig till media, samt utvecklar en medvetenhet om att det inte finns enbart en sanning (Hageros 2000). Beronius och Nilsson (2014) radar upp flertalet fördelar med att arbeta med retorik i skolan. Bland annat att eleverna lär sig att se dolda budskap i reklam och propaganda, vilket är ett direkt arbete med det demokratiska uppdraget (Beronius och Nilsson 2014, s.8). Genom detta betonas retorikens oundgängliga roll i utbildning av unga människor till demokratiska medborgare. Booth (2004) menar att ungdomars framtid är beroende av vilken utbildning de får i retorik:

Can anyone really question my repeated claim that the quality of our lives, moment by moment, depends on the quality of our rhetoric? Even our survival, now that mass destruction threatens, depends on the rhetoric of our leaders and our responses to them. Thus our children’s future depends on how they are taught rhetoric. (Booth 2004, s.171)

Att kunna och våga göra sin röst hörd är att tillvarata sina demokratiska rättigheter (Kroon-Bisenius 2006), och i samtiden hamnar vi ofta i situationer där vi förväntas höras och synas (Sandin 2017, s.13), varför det är viktigt att eleverna får skolning i detta. Att ha självförtroende och våga stå upp för sin sak och göra sin röst hörd är något som även läraren Skogqvist-Kasurinen förespråkar (Skogqvist-Kasurinen 2014). I en intervju med UR skola förklarar hon att hennes elever får arbeta mycket med att våga stå upp för sin sak och stå emot grupstryck. Hon menar att det är en demokratisk skolning, som ger eleverna verktyg att använda även utanför klassrummet (ibid.).

Att lära sig att tala och hur man talar är en viktig kompetens och ett steg mot att kunna delta i samhället (Beronius & Nilsson 2014, s.7). Hellspong (2011) menar att argumentation hjälper oss att göra grundade val i annars svåra frågor (Hellspong 2011, s.193). Känslargument kan användas för att förena en grupp mot en annan eller för att sprida odemokratiska värderingar, vilket är något både talare och lyssnare behöver vara lyhörda för (Hageros 2000). Med detta menar vi inte nödvändigtvis att pathosargument är något negativt, utan snarare en viktig del när man vill påverka någon. Det är nämligen känslorna som skapar vilja att förändra (Sigrell 2013, s.42).

En annan viktig kompetens retoriken kan ge är perspektivbyte, alltså att se saker från andras perspektiv. Genom detta utvecklas empati och förståelse för andra människor och deras liv. Ett exempel på detta är progymnasmataövningen *Karaktärisering* (se 2.1.5). Kroon-Bisenius (2006) menar att perspektivbyte kan göra oss till bättre demokratiska medborgare. Sigrell (2008) menar att karaktäriseringen både är en träning i att känna någon annans känslor, och att se världen ur dennes ögon (Sigrell 2008, s.15-16).

Som tidigare nämnts är det en nödvändig kompetens att kunna tala för sin sak för att kunna delta som en demokratisk medborgare. Men att lära sig språkets maktfunktion måste inte alltid vara något gott. Så här beskriver Sigrell (2013) det med några väl valda kiasmer: “Det finns ett moraliskt ansvar förenat med retorikundervisning. Språk kan vara livsfarligt, och livsnödvändigt. Retorik kan vara ett maktvapen, men också makt att avväpna” (Sigrell 2013, s. 19). Hur retorik och etik hänger ihop behandlas mer ingående i nästa avsnitt.

2.3.3 Retorik och etik

Som nämdes i avsnittet ovan finns det en moralisk aspekt förknippad med retorik, nämligen förhållandet mellan retorik och etik. Sigrell (2013) menar att retorik och etik är sammanvävda och oupplösliga. Han skriver “att det inte finns någon etik utan retorik, och ingen retorik utan etik” (Sigrell 2013, s.19). Resonemanget bygger på att beroende på hur vi formulerar oss inför

våra åhörare eller vilka ord vi väljer för att tala om en sak, påverkas yttrandets innebörd. Vi förhåller oss olika till det vi hör, beroende på hur det förmedlas till oss, och vi intar olika attityder, beroende på hur något förmedlas till oss. Därmed finns det ett ansvar förenat med det språk vi väljer att använda, just för att det får konsekvenser (ibid., s.19-20). Att vara en god retoriker och att vara en skicklig retoriker kan därför vara skilda saker, eftersom en skicklig retoriker inte nödvändigtvis, ur ett visst perspektiv, behöver ha ett etiskt gott förhållningssätt. En god retoriker har däremot det, och kallas på latin för *vir bonus*, alltså en man med god karaktär (Sigrell 2013, s.19; Gustavsson 2014, s.178-179).

I detta avsnitt har vi haft avsikten att synliggöra den relation som finns mellan retorik och etik, vilket är viktigt i en uppsats om just retorik och demokrati. Etik och demokrati ska inte likställas med varandra, men när etik och retorik sammanförs, blir det också tydligt att talare i en demokrati bör beakta etiken och det ansvar som de bär gentemot den större massan. För att verka i en demokrati genom retorikteoretiska kunskaper, som vi här vill lyfta fram, krävs det alltså att detta görs med beaktande av relationen retorik-etik. Gustavsson (2014) beskriver det så här: "En god människa, *vir bonus*, är moraliskt ansvarsfull och har goda avsikter" (Gustavsson 2014, s.178-179), vilket belyser väl hur en talare i en demokrati bör vara. I kommande avsnitt ämnar vi lägga fram förslag, som vi funnit när vi gått igenom vårt bakgrundsmaterial, på hur retorik och demokrati kan integreras i svenskundervisningen.

2.3.4 Möjliga arbetssätt

Under genomgång av bakgrundsmaterialet till denna uppsats har vi hittat material på hur man kan arbeta med retorik och demokrati i svenskundervisningen, samt hur en del lärare redan arbetar med det. I detta avsnitt kommer just detta material att behandlas.

Det som ofta betonas bland det material vi funnit är vikten av att etablera ett klassrumsklimat baserat på acceptans, där det förespråkas att vara en god lyssnare (Beronius & Nilsson 2014, s. 10; Brumark 2011, s.60; Gunnarsson 2010; Skogqvist-Kasurinen 2014). Det viktiga blir här att skapa ett klimat där alla vågar komma till tals och vara delaktiga, och därigenom bli en del av ett demokratiskt samhälle (Beronius & Nilsson 2014, s.11-12).

Sigrell (2013) lyfter fram positiv respons som en sak som kan bidra till ett gott klassrumsklimat (Sigrell 2013, s.96). Utöver detta ger han två andra anledningar till att ge positiv respons. Dels växer vi som talare av att få höra positiva kommentarer, och dels utvecklar de som ger respons sin *copia* av att hitta det som är bra (ibid., s.91-93). Sigrell beskriver copia som "den repertoar eller det register vi har att välja från" (ibid., s.92-93). För

att bli goda talare behöver vi alltså en bank att plocka goda exempel från, och genom att uppmärksamma bra saker som andra gör, lär vi oss och berikar denna bank, vår copia.

Vidare lyfter flera möjligheten i att lärare och elever tillsammans utgår från ett gemensamt metaspråk, baserat på retorikteoretiska termer, för att på ett enklare sätt kunna resonera och förstå varandra vid exempelvis praktiskt arbete med tal och i bedömningssituationer. De retorikteoretiska termer som då ofta lyfts fram är de som ingår i den retoriska arbetsprocessen, även kallad Partesmodellen (Brännström 2012, s.26; Olsson Jers 2012, s.63; Gunnarsson 2010; se 2.1.5). En jämförelse kan här göras med att tillägnandet av ett metaspråk inom en annan del av svenskämnet, nämligen grammatiken, redan ses som givet och accepterat. Lundin (2009) beskriver det så här i sin lärobok för lärarstudenter *Tala om språk*:

Inte minst är språkets och språkstrukturens funktion i praktiken eller i klassrummet ett argument för en blivande lärare att se grammatiken som del av något annat och något större. Grammatiken blir då också något annat än det formalistiska inlärandet av etiketter som alltför många har erfarenhet av, nämligen till synes planlöst rabblande av termer som saknar förankring i förhållande till varandra såväl som till texter. Termer blir i och för sig viktiga även här, som en del av ett metaspråk för att möjliggöra resonemang om en praktisk verklighet, men praktiken måste också vara med för att de grammatiska termerna ska få fäste. (Lundin 2009, s.12)

På samma sätt som Lundin (2009) här beskriver att ett metaspråk inom grammatiken kan vara ett verktyg i undervisningen, har alltså flera, som redan nämnts, pekat på att ett retorikteoretiskt metaspråk kan fylla en liknande funktion. En motsättning som vi ser här är att Skolverket i sina kommentarer till ämnesplanen i svenska, istället menar att metaspråket inte är det viktiga utan själva arbetsprocessen (Alla kommentarer, ämnet Svenska Gy11 2011, s. 4). Det viktiga är alltså inte att eleverna kan tala om det de gör, utan utförandet får istället en central roll. Metaspråket kan jämföras med rhetorica docens, vilket, som tidigare nämnts i avsnitt 2.1.6, kan urskiljas ur det centrala innehållet för Svenska 1, men inte i kunskapskraven. Det är därför anmärkningsvärt att Skolverket i sina kommentarer gör rhetorica docens sekundärt till förmån för rhetorica utens, trots att flera, som nämnts, förespråkar användandet av metaspråk.

Det finns också de som menar att Partesmodellen kan användas som mer än ett metaspråk och ett verktyg för talproduktion, nämligen som ett analysverktyg. Hageros (2000) och Lyngfelt (2015) menar att Partesmodellen skulle kunna användas som ett analysverktyg och ett verktyg för ett kritiskt förhållningssätt. Lyngfelt skriver så här:

Partesläran syftar ju visserligen till att förbereda talare inför egna muntliga framställningar – och inte till förutsägelser av det som andra har skrivit eller producerat – men skulle kunna vara användbar för att förbereda läsare på texters innehåll och struktur. (Lyngfelt 2015, s.63-64)

Skogqvist-Kasurinen (2014), som tidigare nämnts, lyfter explicit fram hur viktigt förhållandet retorik-demokrati är. Hon arbetar med yngre barn, och menar att alla tidigt bör få lära sig ämnet retorik, både för att bli goda lyssnare och för att våga göra sina röster hörda. Hon lyfter även vikten av att eleverna tränas i analys. Vidare betonar hon att retoriken för tillfället får en oförtjänt liten plats i undervisningen, sett till ämnets potential (Skogqvist-Kasurinen 2014). Hon menar dessutom, i enlighet med Gustavsson (2014), att det borde avsättas specifika lektioner till undervisning i retorik (Gustavsson 2014, s.3; Skogqvist-Kasurinen 2014). Gustavsson (2014) tar det hela ett steg längre och skriver att behovet är så stort att retorik borde vara ett kärnämne som alla läser (Gustavsson 2014, s.3). Att de båda delar samma tanke är intressant eftersom Skogqvist-Kasurinen arbetar med yngre barn, och Gustavsson har skrivit en lärobok som riktar sig till gymnasieelever. En tolkning kan därför göras att elever i alla åldrar kan ha hjälp av retorikundervisning för att utveckla demokratisk kompetens. Ett exempel på detta är Beronius och Nilssons (2014) bok med retorikövningar som riktar sig till ett brett åldersspann (Beronius & Nilsson 2014).

2.3.5 Förutsättningar för att integrera retorik och demokrati

Det finns olika aspekter som påverkar förutsättningarna för att integrera retorik och demokrati i svenskundervisningen. Uppsatsen kommer framför allt ta fasta på tre av dem, nämligen demokratiuppdragets komplexitet, det organisatoriska ramverket och retorik som en del av ämneslärarutbildningen.

Som nämntes under avsnitt 2.2.1 är demokratiuppdraget komplext, huvudsakligen eftersom många olika saker ingår under begreppet, vilket i sin tur ställer stora krav på lärarna vid implementeringen. För det första ställer det krav på lärarnas egen medborgarkompetens och hur de uppfattar de demokratiska idealen, samt hur de framställer dessa för eleverna (Skolinspektionen 2012, s.8; Persson 2010, s.144). Precis som vi tidigare delat in retoriken i olika perspektiv, vill vi också dela in demokrati i olika perspektiv. Lärares kunskaper om demokrati skulle vi vilja benämna som *demokrati docens*, och hur de framställer dessa kunskaper för eleverna skulle vi vilja benämna som *demokrati utens*. Precis som de måste ha goda ämneskunskaper för att undervisa i sitt ämne, måste de också ha goda demokratiska kunskaper för att kunna undervisa om dessa.

För det andra är det en utmaning för läraren att inte ensam ta all makt i klassrummet, samtidigt som hen ändå bibehåller sin ledarroll och auktoritet. Det gäller för läraren att kunna "sprida och balansera elevernas röster samt motverka eventuella tendenser till auktoritära lärarroller som åsidosätter elevernas inflytande och delaktighet i undervisningen."

(Skolinspektionen 2012, s.37). Det gäller alltså inte bara för läraren att ha demokratiska kunskaper, demokrati docens, utan hen måste dessutom förkroppsliga dessa kunskaper i sin relation till eleverna och elevernas bidrag till undervisningen, demokrati utens.

Eftersom det demokratiska uppdraget är komplext behövs det goda ramar för att implementera och integrera det med ämnet retorik i undervisningen. Persson (2010) skriver, i sin avhandling om pedagogers arbete med demokratiutveckling, att de informanter han intervjuat uppger att de ramfaktorer som de efterfrågar för att bättre kunna implementera det demokratiska uppdraget är: god attityd bland kollegorna gentemot det demokratiska uppdraget, en god förankring av det demokratiska uppdraget på skolan, avsatt tid för arbetet med det demokratiska uppdraget, ekonomiska resurser, mindre omorganisering och bättre samverkan mellan olika skolor (Persson 2010, s.144).

Svårigheten i att på ett organisatoriskt plan implementera det demokratiska uppdraget bottenar i den konflikt som uppstår mellan styrdokument och den praktiska verkligheten (Skolinspektionen 2012, s.21). Samtidigt som det är skolans skyldighet att implementera uppdraget, är det också dess skyldighet att få skolvardagen att fungera för lärare och elever. Att "tvinga" in alla i en mall brukar kunna generera problem och motsättningar, vilket gör att det på många skolor "finnas en vag, sällan uttalad och tydliggjord, medvetenhet om det medborgarfostrande uppdraget, som grund för hur enskilda lärare omsätter uppdraget i sin undervisning" (ibid., s.18). Därför är det också viktigt att en tolkning av uppdraget görs på skol- och huvudmannanivå, och att rektorn tar sitt ansvar för implementeringen av denna tolkning på just sin skola. Detta är trots allt ett ansvar som åligger dem, och som de är skyldiga att göra (ibid., s.26).

Som antytts ovan krävs det goda förutsättningar för att implementera det demokratiska uppdraget i undervisningen, men detta är inte det enda som krävs för att kunna integrera retorik och demokrati i undervisningen. Det krävs också att läraren har goda kunskaper i retorik, och som det nu ser ut är inte retorik en obligatorisk del av lärarutbildningen (Wallmark 2013). Gabrielsson (2003) menar att retorik inte är "det ämne som folk är mest förtroliga med och verkligen inte det ämne, vars rätta innehåll folk i allmänhet känner till" (Gabrielsson 2003). Vi menar att retoriken måste få utrymme i svenskläroverutbildningen, då den explicit införts i ämnesplanen för svenska (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.1).

Att retorik finns med i ämnesplanen för ämnet svenska innebär att alla svensklärare är ålagda, enligt lag, att bedriva undervisning i ämnet retorik. Vi menar att det är orimligt att styrdokumentet enligt lag ställer krav på lärarna som de måste uppfylla, samtidigt som de inte erbjuds alla verktyg för att klara av detta.

3. Andra studier som behandlat retorik och demokrati i skolan

Efter en genomgång av den forskning som berör integrering av retorik och demokrati i skolan, går det att tolka att området är relativt lite beforskat. I följande avsnitt presenterar vi två undersökningar, där den ena handlar om retorik i skolan, och den andra om det demokratiska uppdragets implementering. Vi ämnade också att presentera tidigare undersökningar kring förhållandet mellan retorik och demokrati, men dessvärre har vi inte funnit något material som behandlar detta förhållande.

3.1 Retorik

I sitt examensarbete för lärarutbildningen i Växjö skriver Tillander (2007) om lärares attityder och metoder till att träna eleverna i muntlig framställning och retorik (Tillander 2007). Uppsatsen är skriven 2007, vilket innebär att lärarna i undersökningen svarar mot Lpo94/Gy2000 och inte Gy11, vilket vår uppsats gör. Vi tror ändå att Tillanders slutsatser är relevanta att inkludera, eftersom hennes uppsats, precis som vår, behandlar lärares attityder och inställningar till retorik och talarträning. Tillander undersöker, genom intervjuer, fem lärare och deras inställning till muntlig framställning och retorik (hon använder sig också av enkäter, men dessa resultat tar vi inte upp här eftersom de endast fokuserar på muntlig framställning). Alla hennes fem informanter menar att begreppet retorik innebär att gå djupare in i talekonsten. De är också överens om att retorik och träning i muntlig framställning har ett värde för elevernas personliga utveckling, eftersom övningarna ofta fungerar stärkande för elevernas självkänsla. Fyra av lärarna menar också att elevernas kunskaper i retorik är viktiga för eleverna i syfte att de ska kunna verka som samhällsmedborgare (Tillander 2007, s.17). Avslutningsvis skriver Tillander att hon tycker att undervisning i retorik på lärarutbildningarna är något som behöver undersökas vidare.

Dessvärre är detta den enda uppsats vi funnit om retorik som vi tycker lämpar sig att nämna i detta arbete. Övriga har bedömts vara för små till omfånget eller undermåliga. I kommande avsnitt behandlas en uppsats som undersökt det demokratiska uppdraget, och som vi funnit fruktsam.

3.2 Det demokratiska uppdraget

Holm och Jernlilja (2012) undersöker i sin uppsats om 15 högskolepoäng på avancerad nivå, hur svensklärare på gymnasiet uppfattar det demokratiska uppdraget, samt hur de arbetar med det i sin undervisning för att utveckla demokratisk kompetens hos sina elever. Dels presenterar uppsatsskrivarna konkreta arbetssätt som lärarna, som de har intervjuat, använder sig av, och dels presenterar de hur dessa lärare uppfattar det demokratiska uppdraget. Deras

uppsats påminner delvis om vår eftersom vi också studerar hur lärare tolkar det demokratiska uppdraget, samt hur de implementerar detta i sin undervisning. Det som skiljer våra undersökningar åt är att vi valt att lyfta fram retoriken som ett ämne, genom vilket det demokratiska uppdraget kan implementeras. Medan vi valt att förespråka detta ämne, visar deras undersökning på andra tillvägagångssätt.

Lärarna i Holm & Jernliljas (2012) undersökning ger många exempel på vad de tolkar bör ingå i det demokratiska uppdraget som åligger skolan. Många av de intervjuade lärarna menar att en viktig del av det demokratiska uppdraget är arbete med skolans värdegrund. I detta arbete inkluderar lärarna bland annat uppförande och demokratisk medvetenhet (Holm & Jernlilja 2012, s.32-33). Flera av lärarna tar upp att eleverna bör ges möjlighet att utveckla en social kompetens där de lär sig att på förhand inte döma andra (ibid., s.38-39), och en del av lärarna väljer att lägga fokus på jämställdhet, mångkultur och mångfald i sin undervisning (ibid., s.39-40). En annan sak som lärarna väljer att lyfta är elevinflytande. Lärarna ger exempel på elevinflytande där eleverna får vara med och påverka undervisningen. Här ingår det att eleverna ska "ta ansvar för och ha åsikter om sin undervisning" (ibid., s.33-36). Vissa av lärarna menar att elevinflytande kan likställas med delaktighet i undervisningen. Eleverna får då vara med och påverka hur ett visst arbetsområde ska behandlas (ibid., s.37-38). Ytterligare en tredje sak som lärarna lyfter är elevrådet. Elevrådet blir ett sätt för eleverna att påverka skolan de går på. Genom att delta i elevrådet kan eleverna lära sig att det är möjligt att få igenom sin vilja, men också att det ibland krävs av dem att de måste ta ett steg tillbaka (ibid., s.36-37). En fjärde sak, som dessutom alla de intervjuade lärarna anser ingår i det demokratiska uppdraget, är att eleverna utvecklar läs- och skrivförmågor. Dessa anses vara förmågor som möjliggör deltagande i det framtida samhällslivet på olika sätt (ibid., s.40-42). En femte och sista sak som alla lärarna i undersökningen menar ingår i det demokratiska uppdraget, är att utveckla elevernas kommunikativa förmågor. Genom detta önskar de att eleverna lär sig att våga ta plats och att föra fram sina åsikter (ibid., s.42-43). Denna kommunikativa förmåga som lärarna lyfter fram, menar vi går att koppla till ämnet retorik.

När det gäller hur lärarna i Holm & Jernliljas (2012) undersökning arbetar med det demokratiska uppdraget, och hur de ser på detta arbete, menar flera av dem att det demokratiska uppdraget genomsyrar deras undervisning. Samtidigt menar de att de inte aktivt funderar över hur de ska implementera uppdraget i sin undervisning. Anledningen till detta, menar de, är att uppdraget har en given plats i undervisningen (Holm & Jernlilja 2012, s.43-45). De lärarna som menar att de aktivt för in det demokratiska uppdraget i sin undervisning gör det ofta genom det stoff de väljer att använda (ibid., s.45-47).

Även om lärarna i Holm & Jernliljas (2012) undersökning arbetar med det demokratiska uppdraget så är en slutsats som uppsatsskrivarna drar, att lärarna inte arbetar lika aktivt med det demokratiska uppdraget som med kunskapsuppdraget (Holm & Jernlilja 2012, s.49). Holm och Jernlilja ställer sig kritiska till hur vissa av lärarna menar att de implementerar det demokratiska uppdraget, att det kommer in som en naturlig del men att lärarna inte för in det aktivt i undervisningen. De menar att det då finns en risk att lärarna inte får med alla delar som ingår i uppdraget (ibid.).

Slutligen visar Holm och Jernlilja (2012) i sin undersökning att informanterna inte är helt medvetna om vad som innefattas i det demokratiska uppdraget, och att informanternas bilder av uppdraget inte är enhetliga. Genom sin undersökning synliggör uppsatsskrivarna att det demokratiska uppdraget är komplext (ibid., s.59-60).

För att hitta material till denna uppsats har vi använt oss av flera olika söksidor, så som *Swepub*, *Lovisa*, *Libris*, *Uppsök*, *LUP Papers* och *Uppsats.se*. Vi har också sökt genom att leta i relevanta uppsatsers och böckers referenslistor, samt tagit hjälp av bibliotekarie Erik Svanström, som är ämnesansvarig för retorik vid Lunds universitets bibliotek. Trots ett ihärdigt sökande har vi inte hittat mycket material som undersöker retorik och demokrati integrerat i en skolkontext. Det kan ses som en brist att detta avsnitt därför är relativt kort, men vi väljer att se det som en styrka, då den här uppsatsen hjälper till att fylla en forskningslucka, samt börjar utforska ett område som är tunt beforskat. Nästa del i uppsatsen behandlar hur vi har gått tillväga för att genomföra studien.

4. Tillvägagångssätt

I vår uppsats utgörs tillvägagångssättet av tre delar, nämligen: Perspektiv (se avsnitt 2), intervjuer och analys av intervjuvaren. I Perspektiv presenterar vi dels en bakgrund till ämnena retorik och demokrati, och dels genomför vi en innehållsanalys, för att synliggöra den potential vi ser i att genom retoriken implementera det demokratiska uppdraget i svenskundervisningen. I följande avsnitt går vi igenom hur innehållsanalysen gått till och därefter presenterar vi hur våra kvalitativa intervjuer utformats för insamlandet av empirin, samt hur intervjuerna har gått till. Kvalitativa intervjuer är dock inte en metod i sig, utan ett tillvägagångssätt att skaffa empiri att sedan applicera analysmetoden på (Granberg 2001, s.48). Till sist i denna del presenteras vår analysmetod, den hermeneutiska spiralen.

4.1 Perspektiv som teori och tillvägagångssätt

Som redan nämnts i uppsatsen har vi valt att kalla vår teoridel för *Perspektiv* istället för *Teori*, vilket beror på två saker. Dels redogör avsnittet för olika åskådningar av begreppet retorik, av skolans demokratiska uppdrag och av potentialen som finns i relationen mellan retorik och demokrati, och dels är det en riktad kvalitativ innehållsanalys, i vilken vi presenterar den potential vi ser i att genom retorik implementera det demokratiska uppdraget i svenskundervisningen (se avsnitt 2). Tillsammans bildar dessa redogörelser en del av vårt tillvägagångssätt, där vi genom att sammanlänka litteratur gör en innehållsanalys. Denna innehållsanalys utgör tillsammans med avsnitt 3 grunden för analysen av våra intervjuer.

Riktad kvalitativ innehållsanalys är en subjektiv tolkning av innehållet i det material som undersöks. Undersökningen utförs genom kodning och tematisering (Hsieh & Shannon 2005, s.1278). Målet är att tolka fram mening från innehållet i materialet (ibid., s.1277).

Genom vår riktade kvalitativa innehållsanalys anammar vi ett deduktivt tillvägagångssätt, där vi försöker synliggöra retorikteorins möjliga potential att implementera det demokratiska uppdraget i svenskundervisningen. För att göra detta har vi valt att utgå från två begrepp, nämligen retorik och demokrati, som då fått bli våra teman. För att ge en tydligare överblick över vad vi funnit under respektive begrepp, har vi gjort underkategorier, vilka framkommer som olika rubriker i perspektivdelen (se avsnitt 2). Hsieh och Shannon (2005) menar att detta är ett vanligt tillvägagångssätt om koderna från början är väldigt vida (Hsieh & Shannon 2005, s.1282).

4.2 Kvalitativa intervjuer

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? Att samtala är en grundläggande form av mänsklig interaktion. Människor talar med varandra; de integrerar, ställer frågor och besvarar frågor. Genom samtal lär vi känna andra människor, [sic!] vi får kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i. I ett intervjusamtal ställer forskaren frågor om och lyssnar till det som människor berättar om sin levda värld. Intervjuaren lyssnar till deras drömmar, farhågor och förhoppningar; hör dem uttrycka sina åsikter och synpunkter med egna ord; och skaffar sig kunskap om deras utbildnings- och arbetssituation, deras familj och sociala liv. (Kvale & Brinkmann 2014, s.15)

Den typ av intervjuer som Kvale och Brinkmann (2014) beskriver i citatet ovan har fått utgöra den andra delen av vårt tillvägagångssätt. Målet med intervjuerna är att de ska generera kunskap genom samtal, där kunskapen “konstrueras i inter-aktionen [sic!] mellan intervjuaren och den intervjuade” (Kvale & Brinkmann 2014, s.18). Kvale och Brinkmann menar att

kunskapsproduktionen och den mellanmännsliga interaktionen är ömsesidigt beroende av varandra (ibid.).

Upplägget på våra kvalitativa intervjuer är semistrukturerat. Christoffersen och Johannessen (2015) beskriver semistrukturerade intervjuer enligt följande:

En *semistrukturerad* eller *delvis strukturerad intervju* bygger på en övergripande intervjuguide som bildar utgångspunkten för intervju. Detta kan likna intervjuer baserade på förkodade frågeformulär. Skillnaden är emellertid att frågorna i kvalitativa intervjuer i stort sett är öppna, det vill säga att det inte finns några på förhand formulerade svarsalternativ. Informanterna formulerar svaren med egna ord. (Christoffersen & Johannessen 2015, s.84)

Intervjuguiden som vi konstruerade var tematisk i grunden med frågor i en given ordning som motsvarade olika delar ur vår perspektivdel (se avsnitt 2). Kvale och Brinkmann (2014) skriver att en semistrukturerad intervjuguide innehåller “ämnen som ska täckas och förslag på frågor” (Kvale & Brinkmann 2014, s.172). Christoffersen & Johannessen (2015) benämner istället ämnena som teman, till vilka frågor ställs (Christoffersen & Johannessen 2015, s.86). Vi har i största möjliga mån försökt utforma vår intervjuguide enligt denna relation mellan ämnen/teman och frågor (se Bilaga 1).

Vid utformandet av vår intervjuguide förhöll vi oss, utöver relationen mellan ämnen/teman och frågor, dessutom till det som Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som tematiskt relaterade frågor och dynamiskt relaterade frågor. De tematiska frågorna tar hänsyn till den kunskap som ska genereras ur intervjun, medan de dynamiska frågorna tar hänsyn till intervjuens flyt och intervjurelationen mellan intervjuaren och informanten (Kvale & Brinkmann 2014, s.172-173). Utöver relationen mellan ämnen/teman och frågor, samt tematiskt relaterade frågor och dynamiskt relaterade frågor, förhöll vi oss även till en mall för skapande av en intervjuguide av Christoffersen & Johannessen (2015), vilken kan sammanfattas enligt följande:

- 1: Faktafrågor: Bygg en relation genom enkla frågor.
- 2: Introduktionsfrågor: Temaintroduktion. Informantens erfarenheter och tankar.
- 3: Övergångsfrågor: Gå från det generella i temat till att precisera personliga erfarenheter och verklighetssyn.
- 4: Nyckelfrågor: Kärna och huvuddel. Här krävs en fördjupning. Samla in information som svarar på frågeställningarna och syftet.
- 5: Komplicerade & känsliga frågor: Försiktighet krävs. Frågorna bör undvikas om de inte är nödvändiga.

6: Avslutning: Avrunda och signalera kommande slut. Avsätt tid för avslutande kommentarer, red ut oklarheter och avsätt tid för övriga tillägg från informanten. (Christoffersen & Johannessen 2015, s.86-87)

Kvale och Brinkmann (2014) menar att studien avgör om frågorna i intervjuguiden från början ska ha en given följd, eller om intervjuaren kan välja att ta dem i den ordning som passar för tillfället (Kvale & Brinkmann 2014, s.172). Eftersom vi valde att en av oss skulle intervjua informanterna medan den andra skötte inspelningen och kompletterande anteckningar, valde vi att ha en given följd på frågorna och även ha förberedda följdfrågor. Detta för att vi ville vara säkra på att vi båda var överens om hur intervjuerna skulle fortlöpa, och att vi fick med allt som var viktigt för oss och vårt arbete. Under alla tre intervjuerna hade vi samma roller i form av intervjuare och tekniker/antecknare. Trots strukturen och frågornas givna ordning, fanns det, för den av oss som intervjuade, en möjlighet att ställa eventuellt passande följdfrågor. Vi valde att göra våra intervjuer semistrukturerade, eftersom vi ville ta tillvara på den frihet som semistrukturen inbegriper. Det är på förhand svårt att veta vad en informant kommer svara, och det kan rentav vara något som vi inte tänkt på.

Dessutom valde vi den semistrukturerade intervjun som tillvägagångssätt eftersom det finns ytterligare fördelar med detta. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att en semistrukturerad intervju inte är lika tidskrävande som en öppen intervju. De menar även att analysarbetet blir mindre krävande eftersom frågorna kan behandlas en i taget, tack vare den givna strukturen från början (Christoffersen & Johannessen 2015, s.85). Vår insamlade empiri uppgår till ungefär 152 inspelade minuter, och det var därför fördelaktigt för oss att kunna effektivisera arbetet i största möjliga mån.

Som ett komplement under intervjuerna hade vi med oss utdrag ur styrdokumentet för kursen Svenska 1, vilka vi ville att informanterna skulle tolka utifrån begreppet retorik. Utdragen finns bifogade som en bilaga (se Bilaga 2).

Innan vi genomförde våra intervjuer ville vi säkerställa att vår intervjuguide var vattentät. Därför genomförde vi en provintervju med en aktiv svensklärare på gymnasiet. Provintervjun har inte fått utgöra empiri som analyserats i arbetet, utan endast fått fungera som en måttstock för hur välfungerande vår intervjuguide var. Efter den genomförda provintervjun korrigerade vi intervjuguiden genom att ta bort frågor som genererade för lika svar, samt genom att ändra ordningen på de som fick vara kvar.

4.2.1 Urval

För att få kontakt med informanter till vår undersökning, valde vi att kontakta sju rektorer på olika gymnasieskolor i södra Sverige. Vår förhoppning var att de skulle hjälpa oss vidare till lärare som kunde tänka sig att delta i vår undersökning. Christoffersen och Johannessen (2015) beskriver dessa rektorer som "gatekeepers", vilka ger oss tillträde till fältet vi vill beträda (Christoffersen & Johannessen 2015, s.58). Vi valde att kontakta skolor som vi aldrig tidigare befunnit oss på, dels för att vi ville ha ett neutralt förhållningssätt till informanterna och dels för att informanterna skulle ha ett neutralt förhållningssätt till oss. Genom rektorerna fick vi kontakt med tre lärare, som alla var legitimerade svensklärare och som för tillfället undervisade i kursen Svenska 1. Att vi hade ställt upp dessa kriterier gör att vårt urval kan beskrivas som kriteriebaserat och homogent (ibid., s.55-56).

De lärare som vi fick kontakt med visade sig dock vara väldigt olika, vilket vi ser som positivt. Trost (2010) menar att ett heterogent urval är att föredra vid kvalitativa intervjuer. Han skriver "Urvalet ska vara heterogent inom den givna homogeniteten" (Trost 2010, s.137). Detta är en väl vald beskrivning av vårt urval. För det första undervisar lärarna som intervjuats på olika inriktningar, både studie- och yrkesförberedande. För det andra arbetar de på både kommunala och privata skolor, och för det tredje har de varit lärare under olika lång tid, nämligen 2, 16 respektive 32 år. För vår undersökning är kön irrelevant, och därför speglar de fiktiva namn vi använder i analysen inte nödvändigtvis lärarnas könstillhörighet.

4.2.2 Etik

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra huvudprinciper att förhålla sig till vad gäller forskningsetik: *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet 2002, s.6). Informationskravet innebär att informanten ska känna till undersökningens syfte, att hen medverkar frivilligt, samt faktorer som skulle kunna påverka informantens inställning till deltagandet (ibid., s.7). Samtyckeskravet innebär att informanten måste ge sitt samtycke till att hen deltar i undersökningen, samt att hen måste få information om att hen när som helst kan dra sig ur undersökningen utan efterföljande påtryck (ibid., s.9-10). Konfidentialitetskravet innebär att informanten är garanterad anonymitet, och att all insamlad empiri förvaras på ett sådant sätt att informanten inte kan identifieras av någon utomstående (ibid., s.12). Det sista kravet, nyttjandekravet, innebär att den insamlade empirin endast får användas i det syfte som det samlades in i (ibid., s.14). Dessa krav informerades samtliga informanter om, samt att vi ämnar följa dessa. Därefter gav samtliga sitt samtycke till att delta.

När vi inledningsvis skickade ut våra mejl till de rektorer vi valde att kontakta, delgav vi dem att vår undersökning rörde ämnena retorik och demokrati. De lärare som vi sen genom rektorerna kom i kontakt med, fick också denna information via mejl. Vad syftet med vår undersökning var, valde vi att inte delge våra informanter eftersom vi inte ville påverka deras svar.

4.2.3 Transkribering

För att få en översikt över, och för att lättare kunna analysera intervjuerna valde vi att transkribera dem. Genom att skriva ut intervjuerna får de en form som är lättare att analysera, och själva utskriften blir ett första led i analysen (Kvale & Brinkmann 2014, s.220). Tillvägagångssättet för vår transkribering grundar vi i Kvale och Brinkmann (2014) och Poland (2002), som menar att det inte finns några givna förhållningsregler som forskare generellt bör följa, utan att de själva får avgöra vad som passar för den specifika studien (Poland 2002, s. 637).

Vad Kvale och Brinkmann (2014) och Poland (2002) också är överens om är att det är viktigt att vara konsekvent, samt att berätta för läsaren hur man har gått tillväga (Kvale & Brinkmann 2014, s. 221; Poland 2002, s.637). Vi har valt att transkribera alla tre intervjuer, från början till slut. Det är relevant för analysen att ha allt som sagts i intervjun också utskrivet, eftersom det främst är utskrifterna som ligger till grund för analysen. Vi ansåg det inte relevant att skriva ut detaljer som till exempel intonation och samtidigt tal. Ett fåtal gånger har det hänt att vi inte har kunnat urskilja vissa ord från inspelningen, då har vi skrivit ut detta som (xx). Skratt har skrivits ut som (SKRATT) och längre tankepauser har skrivits ut som (...). Dessa tecken skulle kunna beskrivas som en egen och förenklad adaption av den transkriptionsnyckel som Norrby (2004) presenterar (Norrby 2004, s.98-99). Norrby menar att skratt är viktigt att inkludera i transkriberingen, eftersom det kan fylla kommunikativa funktioner (ibid., s.97). Även pauser fyller en viktig funktion i vår studie, då det är skillnad i betydelsen om informanten vet direkt vad hen ska svara, eller funderar länge, varför vi har valt att inkludera även dessa i transkriberingen.

För att garantera våra informanter anonymitet har vi bytt namn på skolor, informanter och gymnasieprogram redan i transkriberingarna. Självklart är inspelningarna också anonymiserade i den mening att filerna inte har en titel med något som kan kopplas till informanten eller skolan. Vi genomförde tre intervjuer om 38 minuter och 51 sekunder, 52 minuter och 53 sekunder, samt 1 timme och 32 sekunder. Total inspelningstid blev 152

minuter och 16 sekunder. Transkriberat blev detta 93 sidor med 2.0 radavstånd. Dessa sidor, tillsammans med anteckningar och intryck från intervjuerna, utgjorde empirin för vår analys, vilken vi gjorde med hjälp av den hermeneutiska spiralen, som presenteras nedan.

4.3 Analys och tolkning genom den hermeneutiska spiralen

Denna del är den tredje och sista delen som beskriver vårt tillvägagångssätt, i vilken den hermeneutiska spiralen presenteras. Inledningsvis bör det nämnas att en tolkning alltid sker utifrån en förförståelse (Ödman 2007, s.26). Den är alltså subjektiv (Brinkkjær & Høyen 2013, s.59). I vår analys, vår tolkning av vår insamlade empiri, är vi alltså färgade av våra förförståelser. Med detta sagt, skulle en annan person kunna komma fram till andra saker än vad vi gjort. Vi ser det dock som positivt att vi i vårt analysarbete varit två och relativt genomgående uttolkat samma saker ur vår empiri. Självklart finns det kanske vissa skäl till detta. Dels har vi ungefär samma bakgrund och samma utbildning, och dels har vi tillsammans byggt upp tanken som vi vill förmedla i denna uppsats. Våra förförståelser kan därför likna varandra.

Vid analysen har ett öppet förhållningssätt varit viktigt för oss. Vi har inte fokuserat på vad som faktiskt står i våra transkriberingar, utan snarare på vad dessa transkriberingar försöker säga oss (Ödman 2007, s.30). Transkriberingarna erbjuder dock bara en del av själva intervjuerna. För en hermeneutisk tolkning krävs det att man genomgående pendlar mellan del och helhet. Med detta sagt har vi alltså varit tvungna att från vårt faktiska textmaterial, transkriberingarna, gå tillbaka till det sammanhang som texterna första gången blev till i, nämligen intervjuerna (Ödman 2007, s.72 & 99; Brinkkjær & Høyen 2013, s.75-76). På så vis har vi kontextualiserat det material vi arbetat med. Vi har också försökt placera in vårt material i ett ännu större sammanhang genom att förhålla det till den tidigare perspektivdelen (Ödman 2007, s.72 & 99).

Att pendla mellan del och helhet på det sätt som vi gör i vårt analysarbete, kännetecknas av den hermeneutiska cirkeln (Ödman 2007, s.100). Den hermeneutiska cirkeln kan dock ses som otillräcklig eftersom den är sluten, att det inte finns någon ny dimension. Istället för cirkeln kan man därför tala om den hermeneutiska spiralen som är en vidareutveckling av den förra. I cirkeln finns det en början och ett slut, men i spiralen finns inte detta (ibid., s.107). Vid användning av den hermeneutiska spiralen analyserar och tolkar man empirin utifrån flera infallsvinklar, samtidigt som man pendlar mellan del och helhet, vilket i sin tur genererar nya perspektiv. Det är de nya perspektiven och den nya förståelsen som gör att den hermeneutiska cirkeln blir otillräcklig, och som gör att den hermeneutiska spiralen är nödvändig (Ödman

2007, s.107). Eftersom en viktig poäng i detta arbete är att det mesta kan vara på annat sätt, motiverar det att vi väljer att använda spiralen. Genom att använda spiralen, visar vi att inte heller vår tolkning är slutgiltig, utan att vi välkomnar nya perspektiv.

5. Resultat & analys

Denna del av uppsatsen ämnar inledningsvis besvara vår andra frågeställning (se 5.1, 5.2 & 5.3). Genom att därefter sammankoppla svaren på vår första frågeställning, vilken besvaras under Perspektiv (se avsnitt 2), och andra frågeställning, ämnar denna del även besvara vår tredje och sista frågeställning (se 5.4). Som en påminnelse ser uppsatsens frågeställningar ut enligt följande:

1. Vad talar för att retorik och det demokratiska uppdraget hänger samman?
2. Hur speglas retorikteorins demokratiska potential i lärarnas kunskap och deras praktik?
3. Hur skulle svensklärare kunna arbeta för att i högre utsträckning integrera retorik och demokrati i sin undervisning?

5.1 Lärarnas perspektiv på...

I denna del kommer det att redogöras för informanternas tolkning av retorik, av utdragen ur styrdokumentet för Svenska 1, Bilaga 2, (se 5.1.1), av skolans demokratiska uppdrag (se 5.1.2) samt av sambandet mellan retorik och demokrati (se 5.1.3).

5.1.1 ... begreppet retorik och styrdokumentet rörande retorik i Svenska 1

Anton har varit lärare i 32 år, och har undervisat i svenskkurserna 1, 2 och 3. Det ingick ingen retorik i hans lärarutbildning, och den kunskap han har i retorik har han själv läst sig till. Anton tolkar begreppet retorik som att det handlar om effektiv kommunikation, och att påverka andra. Han menar att retorikens grundstenar är att nå fram till andra människor och påverka dem. Dessutom menar han att det finns olika knep för att på ett effektivt sätt nå fram med sitt budskap, så som ethos, logos och pathos, samt kroppsspråk, ordval, talhastighet, pauser, betoningar och engagemang. När vi frågar honom om han tycker att retorik är viktigt, svarar han "Ja, jag tycker [att] den muntliga delen är en viktig del" (Anton). Han menar att eleverna har stor nytta av att kunna kommunicera. Anton menar att relationen mellan källkritik och retorik utgörs av att en talare måste använda korrekta källor i sitt framförande annars kan hen bli "nedsablad" (Anton).

Vad gäller styrdokumentet menar Anton att nästan alla delar i det utdrag vi hade med, är nära relaterade till retorik. Han menar dock att det centrala innehållet som handlar om texter

som fungerar väl i sitt sammanhang inte riktigt hänger ihop med retorik. Inte heller kunskapskravet om förmågan att läsa, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa, tycker han har med retorik att göra. Efter lite resonering kommer han dock fram till att retorik inte endast behöver vara muntlig framställning, som han ofta förknippar det med, utan att det också kan handla om skriftlig argumentation. Anton menar också att elever behöver retoriken som bas för att kunna förmedla egna tankar, men poängterar att eleverna kanske inte alltid själva är medvetna om det. Han kopplar språkriktighet till retorik genom att språket inte får stå i vägen och bli ett hinder för kommunikationen. Anton avslutar sitt resonemang med att hävda att kunskapskraven är "tämligen luddiga" (Anton).

Beata tog sin lärarexamen för 2 år sedan, och fick inte någon utbildning i retorik i sin lärarutbildning. Den utbildningen hon har i retorik har hon skaffat sig själv genom att läsa läroböcker om retorik. Hon undervisar i Svenska 1, 2 och 3, men inte spetskursen Retorik. Hennes beskrivning av retorik inbegriper konsten att tala, och att det också ingår i konsten att skriva. Hon menar att tala och att skriva är ungefär samma sak, och att retorik i båda fallen handlar om "att övertala folk eller att liksom lägga fram det man har att säga" (Beata). Hon menar att:

[...] det har ju inte bara med [...] hålla tal att göra, utan det ingår ju i alla andra, [...] allt annat textskrivande också. Att kunna [...] formulera sig och att nå fram, och liksom ha en röd tråd och en bra disposition, och det blir så tydligt i ett tal. Sen när man har jobbat med det så brukar ju det skriftliga också få ett bättre flyt. (Beata)

Beata menar att huvudsyftet med retoriken är att man ska kunna få fram det man tänker och tycker. För henne är retorik också gamla gedigna tricks som fortfarande fungerar, och ger exempel på tretal.

Vad gäller styrdokumentet menar Beata att den retoriska arbetsprocessen är ett bra redskap för eleverna för att lära sig att börja arbeta i rätt ordning när de ska skriva tal. Hon nämner också ethos, logos och pathos som faktorer som gör ett tal intressant och övertygande. Kunskaper i språkriktighet kopplar hon till begreppen dispositio och elocutio, och menar att man genom dessa kan bestämma i vilken ordning man ska säga saker, och även hur man ska formulera sig. Hon menar alltså att skriftlig framställning är kopplat till retorik, och att skriven text är lika mycket retorik som muntlig framställning. Här betonar hon dock att olika saker är olika viktiga i muntlig och skriftlig framställning. Hon ger exemplet på att markörer,

som “för det första” och “för det andra”, är viktigare i ett tal eftersom man inte kan gå tillbaka, och att allting därför behöver vara extra tydligt.

När det gäller kunskapskravet som handlar om källkritik och att kunna granska texter, samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa, kopplar Beata det till retorik genom att eleverna genom att läsa andras texter, och se hur de har formulerat sig och fått fram sitt budskap, också kan göra sina egna texter bättre. Beata menar att styrdokumentet lämnar utrymme för tolkning, och att de är abstrakta och avskalade.

Carmen tog sin lärarexamen 2002, och har således varit lärare i 16 år. Hon har inte läst någon renodlad retorikkurs, men vill minnas att en del retorik har ingått i andra kurser hon läst under utbildningen. Carmen undervisar, precis som Anton och Beata, i Svenska 1, 2 och 3, men inte i spetskursen Retorik.

Det första Carmen säger när vi ber henne tolka begreppet retorik är att det är “oerhört viktigt idag” (Carmen). Hon säger också följande: “När man hör ordet retorik så tänker man ju bara liksom gamla greker, inventio och såhär, men det är ju så himla mycket mer i vårt samhälle” (Carmen). Carmen betonar att elever måste få lära sig att framföra sina åsikter på ett vettigt sätt, så att de blir lyssnade på. Men även att de måste få redskap för att ta emot muntlig och skriftlig information. Hon nämner källkritikens dag, och menar att vi måste bli bättre på att lära oss att genomskåda retoriska knep, så att vi inte blir lurade. Vidare menar Carmen att retorik är att man ska kunna fungera i olika kommunikationssituationer, och att fokus i skolan kanske ofta hamnar på det muntliga. Hon fortsätter med att inte bara innehållet är det viktiga, utan också vilka ord man väljer. Om man väljer att tala om någon som ”kvinna” eller ”kärring”, påverkar det hur lyssnaren uppfattar det man säger, ger hon som exempel. Carmen menar att ju bättre man uttrycker sig, desto mer lyssnar folk. Hon jobbar mycket med elever som har språkliga brister, och som därför måste lära sig detta.

Carmen menar att det är samma regler vad gäller skriftlig och muntlig retorik, och att man därför inte ska särskilja muntligt och skriftligt som två olika saker. Hon tycker att retorik är viktigt därför att eleverna genom retorik får “redskap till att kunna fungera i samhället och kunna förstå den värld de lever i” (Carmen). Hon menar att det viktigaste är att eleverna “tränas till att bli människor” (Carmen).

Carmen tycker att det är positivt att retorik och muntlig framställning har fått mycket mer fokus i Gyll än det hade tidigare. På grund av utformningen av styrdokumentet för Svenska 1 får den muntliga egna presentationen fokus i hennes undervisning, tillsammans med vissa delar av retoriken i skrift. I Svenska 1 utläser Carmen ur kunskapskraven att eleverna ska

skriva argumenterande texter, men inte tvunget hålla argumenterande tal. Hon menar att tidsbristen gör att hon fastnar i kunskapskraven och fokuserar på dem. Därför behandlas inte argumenterande tal förrän i Svenska 2. Carmen menar att det finns en progression rörande den retoriska arbetsprocessen i de olika kurserna i ämnesplanen för svenska: att den retoriska arbetsprocessen är övergripande för alla tre svenskkurserna, men att kunskapskraven ändras i svenska 2 och 3. Hon menar också att kurserna handlar om att eleverna ska bli mer och mer avancerade i sina presentationer: i utformningen av dem, och i användandet av retoriska knep så som liknelser, anaforer och metaforer. Carmen tolkar kunskaper om språkriktighet i muntliga framställningar, som att man ska kunna göra sig förstådd. Hon skiljer på muntlig och skriftlig språkriktighet, och menar att språkriktighet i skrift främst handlar om sådant som stor bokstav och punkt.

Anton och Beatas definitioner av retorik påminner mycket om varandra. Anton säger att retorik är effektiv kommunikation och påverkan, och Beata menar att retorik är konsten att tala och skriva, att övertala en mottagare eller att lägga fram det man har att säga. Det som främst skiljer deras definitioner åt är att Anton inledningsvis menar att retorik inte alls har med skrift att göra. Beata redogör däremot för att retorik handlar om både tal och skrift, och att det är samma knep som används. Under intervjuens gång exemplifierar hon dock nästan enbart med anekdoter om muntlig retorik, vilket gör att det skriftliga får en sekundär roll.

Anton och Beatas definitioner handlar om påverkan, och skulle till viss del kunna liknas vid Gorgias asymmetriska förhållningssätt till publiken (se 2.1.1). Det gäller alltså att med hjälp av olika retoriska knep få publiken eller lyssnarna dit man vill. Vidare går definitionerna också ihop med Aristoteles definition. Han menar att retorik är det som är bäst ämnat att övertyga i varje enskild situation (ibid.). Aristoteles menar också att retorik är en *techné* som går att lära ut (ibid.). Både Anton och Beata nämner *ethos*, *logos* och *pathos* vilka härstammar från Aristoteles (ibid.). Utöver dessa nämner Anton också *actio* och *elocutio*, men utan att nämna dem vid sina retorikteoretiska termer (se 2.1.6). Han förklarar att bland annat kroppsspråk och ordval påverkar mottagaren. Beata betonar den retoriska arbetsprocessen (ibid.), som vi kallar för Partesläran, och som finns explicit i styrdokumentet för Svenska 1 under namnet Den retoriska arbetsprocessen.

Carmen menar, precis som Beata, att retorik handlar om produktion i både tal och skrift, alltså *rhetorica utens* (se 2.1.2), och även hennes definition påminner till viss del om Gorgias (se 2.1.1), då hon menar att progressionen i retoriken innebär att smycka sina tal mer och mer. Vi skulle dock inte kalla hennes förhållningssätt asymmetriskt. Hon är nämligen den enda av

informerarna som nämner retoriken som ett analysverktyg. Retoriken handlar både om att framföra åsikter på ett vettigt sätt, samt att ta emot information, enligt Carmen. Beronius och Nilsson (2014; se 2.1.1) menar att Aristoteles såg retorik inte bara som ett användbart verktyg vid framställning av tal, utan också som ett analysverktyg. Detta går att likna vid Carmens definition, som även går i linje med Andersens (1995; se 2.1.2) begrepp rhetorica studens.

Vår intervjustudie fokuserar på Svenska 1, och i det centrala innehållet i dess kursplan finns möjligheter att jobba med retorik som analysverktyg (se 2.1.6). Dessa är dock mycket tolkningsbara. I kunskapskraven för samma kurs står det att eleven ska kunna värdera och granska källor kritiskt (ibid.). Givetvis ser vi möjligheter i annan form av kritisk granskning av texter än just genom retorik, men det är en intressant iakttagelse att Carmen är den enda av våra tre informanter som kopplar begreppet retorik till ett analysverktyg.

Informanternas olika uppfattning om retorik som analysverktyg blir extra tydlig när vi riktar in oss på källkritik. När vi, under intervjuerna, frågar lärarna hur retorik hänger ihop med det centrala innehållet "Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik. Grundläggande källkritik." (se Bilaga 2), ger de helt olika svar. Anton menar att källkritik är viktigt inom retorik därför att det inte är bra för talarens ethos om hen hänvisar till en felaktig källa och sedan blir påkommen. Här ser vi tydligt att retorik för Anton handlar om den muntliga framställningen, vilket inbegrips i rhetorica utens (se 2.1.2). Beata menar istället att bearbetning av andras texter kan influera ens egna framföranden, och att man kan hitta knep att själv använda, alltså till sin copia (se 2.3.4). "Grundläggande källkritik" (se Bilaga 2) kommenterar Beata inte alls. Vi tolkar det som att hon inte ser någon koppling mellan retorik och källkritik. Istället tar hon genomgående fasta på muntlig och skriftlig produktion i sina resonemang, vilket gör att Beatas resonemang, liksom Antons, främst går att koppla till rhetorica utens. Som kontrast till detta menar Carmen att kopplingen mellan retorik och källkritik är att eleverna ska lära sig att ta emot information, och genomskåda när andra använder retoriska knep, vilket går att jämföra med rhetorica studens (se 2.1.2). Hageros (2000; se 2.3.2) menar att vi genom att själva lära oss att tala enligt retorikens alla regler, också lär oss att analysera andras tal och annan information. Att se budskap i reklam och propaganda är bara en av alla de fördelar Beronius och Nilsson (2014) radar upp med retorikundervisning i skolan (Beronius och Nilsson 2014, s.8).

Carmen menar att hon i styrdokumentet kan utläsa en progression vad gäller den retoriska arbetsprocessen i Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3. Det är en annan typ av progression än den vi lyfter fram (se 2.1.6), men den visar ändå på att det finns fler dimensioner av retoriken än det finns utrymme för i Svenska 1. Vidare tycker alla tre informanter att styrdokumentet är

kluriga. Carmen menar att värdeorden alltid kommer att tolkas subjektivt, oavsett hur mycket bedömningsstöd Skolverket tillhandahåller. Hon frågar sig hur det påverkar skolans likvärdighet. Anton tycker också att värdeorden är kluriga, och ifrågasätter bland annat hur mycket "till viss del" är. Beata beskriver dem som abstrakta och avskalade.

Persson (2010; se 2.3.5) menar att det demokratiska uppdraget kan vara svårt att implementera på grund av tolkningsutrymmet i styrdokumentet. Vi ställer oss frågan om det samma gäller ämnena och kursplanen, eftersom även de erbjuder ett enormt tolkningsutrymme. Det enorma tolkningsutrymmet som styrdokumentet erbjuder exemplifieras med föregående resonemang om hur lärarna tolkar källkritikens utrymme i styrdokumentet, eftersom alla tre ger varsin tolkning av vad detta kan innebära.

5.1.2 ... det demokratiska uppdraget

Antons tolkning av det demokratiska uppdraget visas i att han anser att han, eftersom skolan vilar på demokratisk grund, är skyldig att stå för och förmedla demokratiska värderingar. Vidare menar han att det är ett arbete med det demokratiska uppdraget att vara öppen för elevernas idéer i klassrummet. Han tycker att det är viktigt att man som lärare lyssnar på eleverna och är lyhörd för nya saker. Utöver detta menar Anton att det demokratiska uppdraget till stor del uppfylls på organisatorisk nivå. Mer om detta under 5.2.2.

För **Beata** innebär det demokratiska uppdraget att skolan ska ge medborgarna förutsättningar att fungera i en demokrati. Hon beskriver det som "att man ska veta hur samhället fungerar, och vilka möjligheter man har, vilka skyldigheter man har [...], och vilka möjligheter man har att göra sin röst hörd" (Beata). Hon anser att hennes roll i demokratiarbetet är att eleverna ska lära sig att använda språket, så att de kan säga vad de tycker på ett sätt som gör att de blir lyssnade på.

Carmen pratar om det relationella i det demokratiska uppdraget, och betonar hur viktigt det är att lärarna visar att de bryr sig om sina elever och vill att de ska komma till skolan. Det demokratiska uppdraget innebär för Carmen bland annat att engagera sig i eleverna genom att visa att man bryr sig och finns där. Hon menar också att det innebär att ta sig tid att prata om saker som eleverna funderar över, som inte har med kursplanen att göra, samt att se eleverna utanför lektionerna. I slutet av intervjun säger Carmen att hon hoppas att det har framkommit att hon tycker att det demokratiska uppdraget är viktigt, men tillägger också, med ett tyvärr, att det kanske inte blir så mycket i hennes ämne.

Enligt Carmen har många av hennes elever inte koll på hur saker i samhället fungerar, och har ett begränsat ordförråd. Carmen menar att det är skolans uppgift, som en del av det demokratiska uppdraget, att kompensera för föräldrarnas utbildningsnivå och få eleverna att lära sig hur samhället fungerar, och "bli människor" (Carmen).

I perspektivdelen, under avsnitt 2.2, tas Perssons (2010) fyra dimensioner av det demokratiska uppdraget upp. Han beskriver dem som: värdedimensionen, kunskapsdimensionen, kompetensdimensionen, samt kränkingsdimensionen. Vid begrundan av lärarnas tolkning av det demokratiska uppdraget tar Anton främst fasta på värdedimensionen eftersom han beskriver att man som lärare måste stå för och förmedla demokratiska värderingar. Antons synsätt stämmer även överens med Brumark (2011; se 2.2), som menar att skolan måste vidareföra de principer och värden som samhället vilar på, samt skollagen som framhäver att utbildningen ska förmedla demokratiska värderingar (se 2.1.2). Även många av lärarna i Holm och Jernliljas (2012) undersökning menade att arbete med värdegrunden ingår i det demokratiska uppdraget (Holm & Jernlilja 2012). Beata lyfter däremot fram kompetensdimensionen, och menar att eleverna bör lära sig att fungera i samhället, samt veta sina rättigheter och skyldigheter. Enligt Beata är språket verktyget för ett deltagande. Hennes syn på det demokratiska uppdraget stämmer överens med lärarna i Holm och Jernliljas (2012) undersökning, som menar att det ingår i det demokratiska uppdraget att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga (Holm & Jernlilja 2012). Carmen tar fasta på båda de dimensioner som de övriga nämner, nämligen värdedimensionen och kompetensdimensionen. Eftersom hon beskriver att hon försöker finnas där för eleverna, tyder det på att hon, genom att agera på ett visst sätt, visar eleverna hur de bör agera. Att hon menar att det är viktigt att skola hjälper eleverna att "bli människor" anspelar på kompetensdimensionen.

Vidare lyfter Anton vikten av att ta in elevernas idéer, och att låta dem vara med och påverka. En viktig del av det demokratiska uppdraget, och som Anton är inne på, är att eleverna måste känna att de deltar och på så vis har inflytande (se 2.2). Betänkande (SOU 2000:1) menar att eleverna på så vis också kan bli en tillgång för samhället, samtidigt som deras humana och sociala kapital expanderar (se 2.2). Även skollagen och läroplanen lyfter vikten av att elever ges inflytande över sin utbildning (se 2.2.1). För Anton är det en viktig del i det demokratiska uppdraget, medan varken Beata eller Carmen väljer att lyfta fram denna aspekt. Antons syn på att elevinflytande är en del av det demokratiska uppdraget, stämmer överens med vad lärarna i Holm och Jernliljas (2012) undersökning också anser.

Ingen av informanterna tar fasta på den definition som Skolinspektionen (2012; se 2.2) ger, nämligen att eleverna ska formas till kritiska och aktiva samhällsmedborgare för att motverka odemokratiska värderingar. Även Betänkande (SOU 2000:1) menar att det är viktigt med demokratisk kompetens i form av kritiskt tänkande, och skollagen (se 2.2.1) slår fast att eleverna ska utveckla ett källkritiskt tänkande, och därigenom kunna förhålla sig till verkligheten och dess informationsflöde. Carmen lyfter retoriken som ett analysverktyg i sitt resonemang om retorik (se 5.1.1), men kopplar inte detta till skolans demokratiska uppdrag.

Intressant är vidare att ingen av informanterna väljer att betona det demokratiska uppdragets komplexitet, vilket Persson (2010) och Holm och Jernlilja (2012) poängterar, och som vi också visar i vårt resonemang under avsnitt 2.2. Vi resonerar att det kan bero på att ingen av informanterna vill framstå som okunnig gällande det demokratiska uppdraget, just eftersom det är viktigt, och eftersom uppdraget är lagstadgat (se 2.2.1). Det skulle också kunna bero på att uppdraget i sig är så komplext, att ingen av de tillfrågade lyckas få med alla dess dimensioner. Däremot framgår uppdragets komplexitet i att de tre informanterna väljer att lyfta fram olika delar av det, och i att vissa delar uteblir.

5.1.3 ... relationen mellan retorik och demokrati

Enligt **Anton** är kunskapsuppdraget primärt i förhållande till det demokratiska uppdraget. Det innebär dock inte att han tycker att det demokratiska uppdraget är oviktigt. Efter ett resonemang kommer han fram till att han tycker att det demokratiska uppdraget ingår i kunskapsuppdraget, och att de två uppdragen därför hänger samman. I sin undervisning menar han ändå att det är kunskapsuppdraget som dominerar.

På frågan "Kan du se en koppling mellan retorik och demokrati?" svarar Anton att en demokrati förutsätter kommunikation, och att det krävs verktyg för att kunna framföra sina åsikter i ett öppet samtal. Han menar att retoriken utgör dessa verktyg. Anton menar vidare att retorisk kompetens kan vara demokratisk kompetens, men att det inte måste vara det. Han tar upp Hitler i sitt resonemang och menar att han var en lysande retoriker, men utan demokratisk kompetens. Han ger också exempel på när retorisk kompetens kan vara demokratisk kompetens, och menar att det då handlar om en förmåga att diskutera och låta åsikter brytas mot varandra, för att på så sätt kunna bilda sig en uppfattning om vilken väg samhället ska gå. Han poängterar retorikens demokratiska funktion genom att förklara att deltagare i en demokrati behöver ha kunskapen att förstå vad som sägs och att kunna lyssna på andra.

Beata menar att skolans kunskapsuppdrag och det demokratiska uppdraget hänger samman till stor del. Hon säger att det är genom kunskap som man kan medverka i en demokrati. Hon menar att utan kunskap försvåras möjligheterna att påverka, och säger: “Då kan man skriva arga [...] kommentarer på Facebook som är felstavade” (Beata). Eftersom Beata anser att uppdragen hänger ihop, kan hon motivera kunskapsinläringen för eleverna med det demokratiska uppdraget. Hon menar att hon på detta sätt kan visa dem vad de har för nytta av sina kunskaper.

Beata tycker att demokratisk och retorisk kompetens hänger ihop, och menar att det inte är en slump att de uppkom samtidigt. Det var med demokratin som behovet att övertyga uppkom, menar hon. Beata menar att det är viktigt med retorisk kompetens för att ha demokratisk kompetens. Hon säger “även om [...] man tycker något som är jättebra, så om man inte kan föra ut det till andra människor så stannar det ju hos en själv” (Beata).

Som en motsättning lyfter hon också att även en diktator kan vara en duktig retoriker, och ger, precis som Anton, exempel på Hitler. Hon poängterar dock att han också vid ett tillfälle blev framröstad. Beata ger till sist ett konkret exempel på hur hon ser på retorik och demokrati. Hon förklarar att hon lyssnat på ett radioprogram där en kille säger “fakta talar för sig själv, brukar man säga. Good luck om du tror det” (Beata). Hon menar att fakta inte talar för sig själv, utan att en talare också måste kunna förmedla sina tankar.

Carmen menar att skolans demokratiska uppdrag alltid är närvarande i hennes klassrum eftersom hon försöker vara en människa med vettiga värderingar, och dela med sig av dessa. Trots detta får kunskapsuppdraget större plats i undervisningen, och Carmen tror att det beror på att det är det enda som kan bedömas. Hon menar att kunskapsuppdraget därför blir lättare att motivera för eleverna.

Carmen tycker att det är viktigt att eleverna skolas i retorik eftersom de behöver kunna stå upp för vad de tycker. För att göra det måste de vara retoriskt duktiga och våga argumentera för sina åsikter, samt underbygga dessa åsikter med argument. Hon betonar också att det är viktigt med retorik därför att det i dagens samhälle är svårt att veta vad som är sant och falskt. Carmen ser en koppling mellan retorik och demokrati genom att elever som kan läsa mellan raderna inte blir lurade lika lätt. De kan då också veta säkert varför de har valt ett visst parti till exempel. Carmen menar att retorik och demokrati inte nödvändigtvis hänger samman, eftersom man kan bli diktator med retorisk kompetens. Däremot menar hon att man måste ha retorisk kompetens för att kunna reda ut vad en diktator säger, och inte bli styrd av denne.

Anton, Beata och Carmen menar alla att skolans demokratiska uppdrag och skolans kunskapsuppdrag hänger ihop, om än på lite olika vis. Anton och Carmen menar att det demokratiska uppdraget hela tiden är närvarande i undervisningen genom att de själva förmedlar goda värderingar. Däremot problematiserar de inte vilka värderingar de förmedlar till sina elever. Persson (2010) och Skolinspektionen (2012) menar att lärare själva måste ha hög demokratisk kompetens för att kunna förmedla denna vidare till sina elever (se 2.3.5), och varken Anton eller Carmen lyckas i sina beskrivningar av det demokratiska uppdraget (se 5.1.2) få med alla aspekter av det demokratiska uppdraget. Att lärare inte lyckas få med alla aspekter av det demokratiska uppdraget åskådliggörs även i Holm och Jernliljas (2012) undersökning.

Anton menar vidare att kunskapsuppdraget dominerar, även om uppdragen hänger ihop. Carmen resonerar på samma sätt, och tillägger att det beror på att kunskapsuppdraget kan bedömas. Beata menar också att uppdragen hänger ihop, fast mer definitivt än både Anton och Carmen. Beata säger att hon motiverar kunskapsuppdraget genom det demokratiska uppdraget, och menar att man behöver kunskap för att kunna delta i en demokrati, vilket stämmer överens med Olsson Jers (2012; se 2.3.2) som menar att det är viktigt att förena de båda uppdragen i syfte att fostra eleverna till demokratiska medborgare. Vi frågar oss om detta verkligen uppfylls, när Anton och Carmen inte arbetar aktivt med att föra in det demokratiska uppdraget, och medan Beata hävdar att hennes sätt att aktivt arbeta med det demokratiska uppdraget är genom språket, eftersom det är elevernas verktyg (se 5.1.2). Holm och Jernlilja (2012) lyfter även de i sin undersökning att lärare anser att det demokratiska uppdraget genomsyrar deras undervisning, utan att de aktivt arbetar med det. Uppsatsskrivarna ställer sig kritiska till detta, och menar att hela det demokratiska uppdraget kanske inte täcks upp då. Vidare menar lärarna i Holm och Jernliljas (ibid.) undersökning att de arbetar mer med kunskapsuppdraget än det demokratiska uppdraget, vilket också syns på våra informanternas svar.

Att kunna göra sin röst hörd är något som alla tre informanter betonar, vilket kan tolkas som att lärarna menar att retorikens demokratiska funktion går att finna i rhetorica utens (2.1.2). Det stämmer också överens med Olsson Jers (2012; se 2.3.1) som menar att det är viktigt att eleverna kan göra sina röster hörda i en demokrati, eftersom demokratin bygger på att människor deltar i samhället. Hedman (2015), Sigrell (2013), Hellspong (2011), Conley (1994), Brumark (2011) och Beronius och Nilsson (2014) lyfter fram att retoriken kom till när människor behövde kunna föra sin talan (se 2.3.1), och därför är det inte konstigt att alla tre informanter lyfter fram denna funktion hos retoriken. Carmen betonar också att eleverna ska

ha tillräckligt mycket kunskap för att våga föra fram sina åsikter. Att våga, går i linje med vad Skogqvist-Kasurinen (2014) menar är viktigt i en demokratisk skolning (se 2.3.2).

Beata menar att åsikter och fakta inte är tillräckligt för en demokratisk kompetens, utan att man också måste ha retorisk kompetens för att kunna förmedla dessa. Även Carmen betonar att det är viktigt att kunna tala på ett vettigt sätt, så att folk lyssnar. Anton och Carmen menar att retorisk kompetens och demokratisk kompetens inte nödvändigtvis hör ihop, eftersom man kan vara en skicklig retoriker utan att ha ett demokratiskt förhållningssätt. Detta går i linje med uppdelningen av en skicklig och en god retoriker, där den gode retorikern beskrivs som vir bonus (se 2.3.3). Anton förklarar också att retorisk kompetens och demokratisk kompetens hör ihop genom att man i en demokrati behöver kunna låta åsikter brytas mot varandra, och genom det bilda sig en uppfattning om vad som är bäst för samhället. Detta går att koppla till Protagoras (se 2.1.1), vars syn på retorik innebär att man ska överväga alla argument för att komma fram till vilket som är det starkaste. Det går också i linje med Betänkande (SOU 2000:1; se 2.2) som menar att elever måste lära sig samtala och visa respekt för varandra även om de har olika åsikter.

Alla tre informanterna är alltså överens om att kunskaper i retorik är en viktig del i en demokratisk kompetens, därför att man måste kunna föra fram sina åsikter. Carmen lyfter ytterligare en dimension av retoriken som är viktig för att bli en demokratisk medborgare. Hon lyfter fram retoriken som ett analysverktyg och menar att retoriken kan hjälpa oss att se igenom när någon försöker påverka oss, och få oss att göra välgrundade val. Detta går i linje med Gustavsson (2014) och Bakken (u.u.), som hävdar att retorik är en viktig del i att kritiskt kunna granska det som finns omkring oss (se 2.3.1). Även Tillander (2007) nämner i sin undersökning att man genom att lära sig talekonsten, kan genomskåda andra. Att kritiskt kunna granska all information som vi dagligen möter är en viktig aspekt av retorikens demokratifunktion, och stadgat enligt lag att eleverna ska lära sig (se 2.2 & 2.2.1). Det är därför intressant att endast Carmen lyfter fram denna aspekt. Hon ser alltså inte bara retorikens demokratiska funktion i rhetorica utens, som tidigare nämnts, utan också i perspektivet rhetorica studens.

5.2 Lärarnas praktiska arbete med...

I denna del presenteras och analyseras lärarnas praktiska arbete med retorik, det demokratiska uppdraget och dessa två integrerat. Delen inleds med lärarnas arbete med retorik (se 5.2.1). Därefter behandlas deras arbete med det demokratiska uppdraget (se 5.2.2), och avslutningsvis behandlas hur lärarna arbetar med dessa två integrerat (se 5.2.3).

5.2.1 ... retorik

Anton menar att han i sitt praktiska arbete med retorik utgår från matrisen. Han beskriver sitt arbete med retorik som att han går igenom hur retoriken fungerar, och vad som kan vara bra att tänka på. Han ger exempel på övningar som muntliga anföranden, skriva CV och hålla anställningsintervjuer, samt skriva festtal och framföra dem. Under festtalen får eleverna klä upp sig, borden dukas med vita dukar, och de skålar i Pommac. Han beskriver både anställningsintervjuerna och festtalen som rollspel.

När Anton pratar om respons utifrån styrdokumentet, pratar han om den respons som talaren får av mottagarna vid sitt muntliga framförande. Han menar att respons inte måste vara verbal, utan att det märks på åhörarnas engagemang. Ser åhörarna uttråkade ut, menar Anton att talaren måste fundera på vad hen kan göra för att få åhörarna engagerade.

När vi frågar Anton om han tycker det är viktigt med ett metaspråk i retorikundervisningen, svarar han att det kan vara en fördel med metaspråk. Han menar att om man vet namnet på det man håller på med så kan man använda det mer planmässigt. Vidare tycker han att det är en fördel om han och eleverna delar ett metaspråk eftersom de då förstår varandra bättre.

Beata tar upp att det är viktigt att eleverna börjar i rätt ordning när de ska utforma en text eller ett tal, och att den retoriska arbetsprocessen hjälper dem med detta. Hon återkommer flera gånger till att hon använder den retoriska arbetsprocessen i sin undervisning, men att hon vid skrivande inte använder dess termer, utan att de först kommer in när eleverna ska arbeta med något muntligt. Hon berättar också att när eleverna håller sina första muntliga anföranden för varandra, är det i form av en debatt. Beata menar att hon inte låter eleverna tala inför varandra förrän de lärt känna varandra. I samband med elevernas debatter återkopplar Beata också till debattartiklar som eleverna har skrivit tidigare, för att belysa att det är samma principer vid muntligt och skriftlig produktion. Detta sker i slutet på höstterminen. Beata brukar integrera flera kunskapskrav samtidigt när hon arbetar med retorik.

På våren börjar de med ett FN-rollspel, berättar Beata. FN-rollspelet är ett samarbete med samhällskunskapen, och på svensklektionerna skriver eleverna sina resolutioner. Beata berättar att FN-rollspelet finns världen över, och att de går ut på att skapa en verklig FN-situation. Eleverna blir tilldelade olika länder, och sedan får de skriva resolutioner utifrån ländernas ståndpunkter. När debatten äger rum i rådhuset är eleverna uppklädda. Beata beskriver det som "levande rollspel" (Beata), och hon berättar också att eleverna växer mycket av det. Hon menar att en viktig poäng är "det här att man då går in i en annan roll. Så

man talar inte som utifrån sig själv” (Beata). Beata beskriver att duktiga elever åker iväg till andra länder, och spelar FN-rollspel där.

Beata beskriver även hur hon arbetar med respons i sin undervisning. Hon låter eleverna lämna in en lapp med *two stars and a wish*, där de får ge två positiva kommentarer och ett konstruktivt förslag. När hon fått in dem sammanställer hon allas kommentarer och förmedlar dem senare till respektive elev. På så vis blir all respons anonym. Hon berättar också att hon låter eleverna titta på olika kända tal, och därefter får de försöka sätta ord på vad som var bra. På så vis vill hon att eleverna ska förstå hur de själva ska göra.

När det gäller metaspråk upplevde Beata inledningsvis i sin lärarkarriär en svårighet i att förmedla till eleverna hur de skulle gå tillväga för att förbättra sina arbeten, och vad det var i deras arbeten som inte fungerade. I efterhand beskriver hon upplevelsen som väldigt nyttig. Hon menar att hon, när hon började undervisa i retorik, fick orden som beskrev det hon hela tiden hade gjort. Hon beskriver det som att hon tidigare kunde uppfatta när en text hade “balans”, men att hon med de retorikteoretiska termerna även tillägnade sig orden för att beskriva vad som skapade balansen. Hon beskriver detta som skönt, eftersom hon nu kan säga till sina elever “här är redskapen, kolla här är nycklarna [...] Så att man kan tänka i dom [...] termerna direkt” (Beata). Hon menar också att ett metaspråk är bra för elevernas egen del, eftersom de då får verktyg till att analysera sitt eget tal och sin egen skrift.

Beata menar vidare att det är svårt för eleverna att tillägna sig ett metaspråk, men att hon ser en poäng med att de gör det. Hon ger ett exempel:

Om man liksom i samhällskunskapen alltid skulle prata om att ‘ja, men ett sånt här där det är en person som bestämmer allt’, [...] det är mycket enklare om man säger diktatur. För då vet alla vad man pratar om [...]. (Beata)

Hon tar särskilt fasta på de kommentarer hon ger till eleverna när de lämnar in arbeten, och vikten av att eleverna förstår vad hon menar med sina kommentarer. Hon jämför ett retorikteoretiskt metaspråk med ett grammatiskt metaspråk, och menar att metaspråket gör arbetet med områdena mycket enklare. Hon säger dessutom att eleverna lättare tillägnar sig ett metaspråk inom retoriken än inom grammatiken, eftersom de tycker att retorik är roligare.

I Svenska 1 arbetar **Carmen** med argumenterande text, och går igenom “termerna som är de gamla grekiska” (Carmen), exempelvis ethos, logos och pathos. Där arbetar de också med grunderna, som inledning och avslutning, och varför dessa är viktiga. Hon har en modell som får eleverna att komma ihåg att det är viktigt med inledning och avslutning. I Svenska 1

arbetar hon också med informerande tal, som ska förbereda eleverna för nationella proven. Hon anser att det är viktigt att skapa ett tryggt klassrumsklimat för att eleverna ska känna sig trygga vid muntliga framföranden och våga prata. För att skapa ett tryggt klassrumsklimat menar hon att det är viktigt med tydliga ramar och ömsesidig respekt mellan henne och eleverna, samt eleverna emellan. Hon betonar också vikten av humor i relationen till eleverna.

Att muntliga presentationer alltid framförs inför klasskompisarna tycker Carmen gör det svårt för eleverna att träna på mottagaranpassning. När eleverna lyssnar på varandras framföranden brukar Carmen ge dem en responsuppgift, så att "det känns lönt att lyssna" (Carmen). När eleverna ska ge respons på varandras framföranden upplever Carmen att eleverna har svårt för det. Hon menar att det krävs träning i respons för att den inte ska resultera i "nej, men det var bra" (Carmen). Hon tror att eleverna är rädda för att trampa varandra på tårna. Vidare har hon vid flera tillfällen spelat in sina elever när de har framfört tal, och därefter suttit ner tillsammans med varje elev, där eleverna har fått göra en självbedömning. Hon upplever att många elever blir positivt överraskade och växer av att inse att det ser bättre ut än vad det känns när de talar. När Carmen arbetar med muntliga framföranden, brukar hon enbart behandla det kunskapskrav som testar muntlig framställning (se t.ex. Bilaga 2).

Carmens elever får träna på att källhänvisa och referera, men något som hon upplever som negativt, är att det inte finns tid till att lägga fokus på kritisk granskning av texter och att ta emot information, samt behandla hur man kan bli lurad av retoriska knep. Carmen återkommer till denna, av henne upplevda, brist vid flera tillfällen under intervjun.

När Carmen får frågan om hon tycker att det är viktigt att eleverna tillägnar sig ett metaspråk när de arbetar med retorik, för hon ett resonemang om metaspråkets relevans. Resonemanget startar i att det förekommer mer metaspråk i Svenska 2 och 3, då Svenska 1 inte kräver lika mycket språkriktighet. Hon menar att det i Svenska 1 fortfarande är okej att skriva lite talspråkligt. Resonemanget mynnar dock ut i att Carmen får en insikt om att hennes elever i Svenska 1 kanske inte når de högre betygen därför att de saknar ett metaspråk. Hon avslutar med att kommentera att det var ett nyttigt resonemang. När hon pratar om metaspråket nämner hon bland annat sambandsord, röd tråd och stycken.

När informanterna berättar hur de arbetar med retorik har de alla tre mycket fokus på den muntliga delen. Detta svarar mot Burkes begrepp *rhetorica utens* (se 2.1.2). Carmen nämner också retorikens analytiska sida, *rhetorica studens* (ibid.). Hon menar dock att denna inte får så mycket utrymme som den borde för att kunna förbereda eleverna för att ta emot muntlig

och skriftlig information. Anton och Beata nämner inte rhetorica studens. Att ingen av informanterna arbetar praktiskt med retorikens analytiska sida, rhetorica studens, trots att det finns belägg för detta i styrdokumentet (se 2.1.6), är intressant. Det stämmer också väl överens med hur de tolkar vad som ingår under begreppet retorik, där varken Anton eller Beata tar upp rhetorica studens, medan Carmen är medveten om perspektivet (se. 5.1.1). Hon arbetar dock inte med det, vilket föregående avsnitt visar.

Informanterna ger vidare exempel på konkreta praktiska övningar som de gör tillsammans med sina elever. Främst framträdande är de rollspel som Anton och Beata berättar om, vilka kan liknas vid progymnasmataövningen Karaktärisering (se 2.1.5). Carmen använder sig inte av rollspel, utan låter istället eleverna göra mer traditionella muntliga framställningar i form av informerande tal. När det gäller den retoriska arbetsprocessen (ibid.) är det endast en av de tre informanterna som explicit lyfter fram den, och låter den få en avgörande roll i undervisningen, nämligen Beata. Hon ger konkreta exempel på hur hon har nytta av den i sin undervisning. Carmen använder sig inte av den retoriska arbetsprocessen, men poängterar att hon har en egen modell som hon använder med sina elever kontinuerligt, vilken de med tiden lär känna väl.

Vidare integrerar två av tre informanter, nämligen Anton och Beata, olika kunskapskrav med varandra, medan Carmen behandlar kunskapskraven var för sig i Svenska 1. Beronius och Nilsson (2014; se 2.3.2) menar att retoriken ofta behandlas separat från den ordinarie undervisningen.

Carmen lyfter, liksom Beata, vikten av det positiva klassrummet. Carmen betonar att det är viktigt med tydliga ramar, ömsesidig respekt mellan alla inblandade, samt humor. Beata lyfter fram att hon inte låter eleverna tala inför varandra förrän mot slutet av höstterminen när det känner varandra bättre. I det material vi funnit betonas ofta vikten av att etablera ett tryggt klassrumsklimat (se 2.3.4). Beronius och Nilsson (2014; se 2.3.4) menar att det är viktigt att lärare skapar ett klimat där alla vågar komma till tals och vara delaktiga. På så vis blir eleverna en del av ett demokratiskt samhälle. Eftersom Beata och Carmen betonar vikten av ett gott klassrumsklimat, särskilt i samband med tal och muntlig framställning, skulle det kunna innebära att de, i högre utsträckning än Anton, arbetar med retorik på ett sådant sätt som främjar elevernas framtida demokratiska deltagande.

När det gäller responsarbete resonerar alla informanterna kring detta, fast på olika sätt. Anton lyfter att respons inte måste vara verbal. Beata resonerar kring respons på ett annat sätt än Anton, och använder sig av two stars and a wish, vilka hon senare sammanställer och anonymiserar för respektive elev. Carmen problematiserar responsarbetet ytterligare och

reflekterar över de svårigheter som eleverna brukar ha att ge konstruktiv respons. Hon för ett resonemang om metaspråk, vilket behandlas i kommande stycke. För att hjälpa eleverna framåt i sin responsgivning, brukar Carmen ge dem en uppgift att fokusera på när de lyssnar på ett framförande. Dessutom brukar hon ofta filma sina elever när de håller ett framförande, för att sedan sätta sig ner med eleverna och titta på klippet tillsammans. Inledningsvis brukar de tycka att det är jobbigt, men när de väl sett på det blir de positivt överraskade eftersom det var bättre än de trodde. Carmens elever får göra en självbedömning som de växer av. Sigrell (2013; se 2.3.4) skriver om vikten av positiv respons, och betonar att vi växer som talare av detta, samt utökar vår copia. Beatas arbete med two stars and a wish stämmer delvis överens med det Sigrell (2013) lyfter fram, eftersom hon låter eleverna ge positiv respons till viss del. Hennes arbete med att leta efter det som är bra i kända tal, stämmer väl överens med Sigrells (ibid.) syn på copia. Vad gäller Carmen stämmer hennes tillvägagångssätt väl överens med Sigrells (ibid.) beskrivning av positiv respons, särskilt med tanke på den självbedömning som eleverna får göra. Hon menar dock att eleverna är rädda för att trampa varandra på tårna, vilket vi menar att man skulle kunna komma runt genom att fokusera på positiv respons. Anton däremot tycks inte arbeta med positiv respons på detta sätt. Åtminstone framkom det inte under intervjun. Detta tyder på att Carmens, och delvis Beatas, arbete gynnar elevernas tillägnande av retorisk kompetens, eftersom de utvecklar sin copia genom den positiva responsen, i enlighet med Sigrell (ibid.).

Vad gäller metaspråk, vilket kan jämföras med rhetorica docens (se 2.1.2), är alla tre informanterna positiva till användandet av detta. Anton ser en fördel med att han och eleverna delar samma metaspråk eftersom de förstår varandra bättre, men också att eleverna med ett metaspråk kan använda sina kunskaper mer planmässigt. Beata lyfter också fram metaspråket som viktigt, och då särskilt i hennes responsarbete. Hon menar att det är viktigt att eleverna förstår vad hon vill förmedla till dem, i enlighet med Anton. Att ett metaspråk kan förenkla förståelsen mellan lärare och elever, hävdar även Olsson Jers (2012) och Brännström (2012), vilket beskrivs under avsnitt 2.3.4. Beata beskriver metaspråket som elevernas redskap och nycklar. Vidare menar hon att det är svårt med metaspråk för eleverna, men att det finns en poäng med att lära sig det. Hon jämför även förgivettagandet av metaspråket inom grammatiken med metaspråket inom retoriken, vilket vi också gör i vår perspektivdel (se 2.3.4). Vad gäller Carmen har hon sedan tidigare inte implementerat ett metaspråk i Svenska 1, men resonerar under intervjun och kommer fram till att hennes elever kanske hade kunnat nå högre betyg om de hade tillägnat sig ett metaspråk, varpå hon anser det vara viktigt. Att hon tidigare inte arbetat med ett metaspråk kan bero på att hon, som hon själv beskriver,

fastnar i kunskapskraven (se 5.1.1). Under 2.1.6 visar vi att perspektivet på retorik i kunskapskraven för Svenska 1 enbart utgörs av rhetorica utens. Detta kan vara anledningen till att Carmen inte fokuserar på ett metaspråk, rhetorica docens.

Carmen beskriver också att hennes elever ofta har svårt att sätta ord på sin respons till varandra, och att de därför får en uppgift. Vi resonerar att det skulle kunna bero på att eleverna saknar orden för att ge konstruktiv respons. Det vi också finner anmärkningsvärt är att alla tre informanterna ser potentialen i metaspråket, medan Skolverket lyfter fram att metaspråket är av mindre vikt, och väljer istället att betona själva arbetsprocessen (Alla kommentarer, ämnet Svenska Gy11 2011; se 2.3.4). Vi menar att ett metaspråk är viktigt för att eleverna ska förstå processen och den respons de får, och för att de ska utveckla sina retorikteoretiska kunskaper. Något som också syns i lärarnas svar.

5.2.2 ... det demokratiska uppdraget

Det praktiska arbetet med demokrati på **Antons** skola sker mest på en organisatorisk nivå. Han beskriver att de har elevskyddsombud, klassråd, programråd och skolkonferenser. Genom dessa saker involveras eleverna så mycket som möjligt. Anton betonar dock att det inte är eleverna som bestämmer, men att de ska känna att de är delaktiga och har ett inflytande. Även om det demokratiska arbetet för Antons del, mest är på ett organisatorisk plan, lyfter han fram hur han själv arbetar med det i klassrummet, och menar att hans ambition är att eleverna ska kunna vara med och påverka. Hans uppfattning är dock att det är få som tar den chansen. Han menar också att de flesta lärarna på skolan arbetar som honom, men att han "inte kan svära på att alla gör det" (Anton).

När **Beata** resonerar kring hur hon arbetar med det demokratiska uppdraget tar hon direkt fasta på hur hon gör i sitt eget klassrum, och hävdar att hennes undervisning går ut på att lära eleverna tala, skriva och läsa. Hon menar att de ska lära sig ta in kunskap och reflektera över den, och därefter säga vad de tycker. Enligt henne blir språket ett instrument för eleverna, och hon betonar att hon försöker synliggöra detta för dem genom att genomgående berätta det.

Även **Carmen** får resonera kring hur hon arbetar med det demokratiska uppdraget, och anger ett exempel på när hon explicit lyft in arbetet med skolans demokratiska uppdrag. Hon berättar om när eleverna skulle få skriva på ett avtal för att få ut sina skoldatorer, och att de då la mycket tid på att gå igenom avtalen så att eleverna skulle vara säkra på vad det var de skrev på. Då pratade de också om vad "bara en signatur" (Carmen) kan göra, och vad som kan

hända om eleverna i framtiden skriver på saker utan eftertanke. För att utveckla sina elevers demokratiska kompetens arbetar Carmen med olika texttyper, som skillnaderna mellan en åsiktstext och en faktatext, samt varför en bloggtext inte är en godtagbar referens.

Vidare önskar Carmen att hon hade arbetat mer aktivt med det demokratiska uppdraget genom att lyfta in nyheter. Hon gör inte detta explicit nu, men om eleverna tar upp nyheter eller händelser backar hon aldrig för att diskutera det eleverna efterfrågar. Hon tycker att det är viktigt att man som lärare tar sig tid att ha dialoger med eleverna om saker som de själva efterfrågar, och som inte rör kursplanen, utan som rör livet och att vara människa. Hon menar också att det är viktigt att ta mindre trevliga diskussioner med eleverna, om de exempelvis uttrycker sig nedlåtande. Vidare uppfattar hon ändå inte sig själv som särskilt demokratisk i klassrummet, eftersom det är hon som bestämmer. Eleverna får vara med och påverka delar, beskriver hon, men att de ofta säger att hon får bestämma, eftersom hon är lärare. Hon kallar sig själv, med glimten i ögat, för "diktator-Carmen" (Carmen).

Vad gäller det organisatoriska arbetet med det demokratiska uppdraget på Carmens skola, har hon även där exempel på hur de arbetar. Hon beskriver att de försöker vara två pedagoger i en större grupp, istället för en pedagog per grupp. Hon menar att det då alltid finns en pedagog kvar i klassrummet om den andra skulle behöva gå iväg, samt att det också finns möjlighet att ha diskussioner ur två olika lärarperspektiv. Vidare berättar hon att det inför val kommer riksdagspartier till skolan, och att skolan även har skolval.

Som tidigare nämnts beskriver Persson (2010; se 2.2) att det finns fyra olika dimensioner av det demokratiska uppdraget, nämligen värdedimensionen, kunskapsdimensionen, kompetensdimensionen, samt kränkingsdimensionen. Vid en jämförelse mellan dessa dimensioner och informanternas praktiska arbete med demokrati, går det att se att Anton framför allt ansluter sig till kompetensdimensionen i den mening att eleverna deltar i olika aktiviteter där de agerar som i en demokrati. Intressant är att Anton, i sin tolkning av det demokratiska uppdraget, framför allt lyfter fram värdedimensionen (se 5.1.2). Antons beskrivning av det demokratiska uppdraget och hans arbete med det samma, stämmer alltså inte överens. Beatas beskrivning av hennes arbete med uppdraget rimmar bäst med kompetensdimensionen, eftersom hon tar fasta på språket och att det blir ett redskap för elevernas deltagande. Även i sin tolkning av det demokratiska uppdraget, valde Beata att betona kompetensdimensionen (ibid.). Därför stämmer hennes tolkning av uppdraget överens med hennes praktik. Den av informanterna som får med flest dimensioner i sin beskrivning av sitt praktiska arbete med det demokratiska uppdraget är Carmen. I hennes beskrivning ingår

alla dimensionerna mer eller mindre. Detta eftersom hon hjälper sina elever att få grepp om saker, så som avtal, eftersom hon diskuterar allt med sina elever, även det som är mindre kul att ta i, eftersom de försöker visa på flera perspektiv i undervisningen, och eftersom de har aktiviteter som lär eleverna hur en demokrati fungerar, exempelvis skolval. I sin tolkning av det demokratiska uppdraget fick hon däremot med färre dimensioner än i sin praktik. I sin tolkning lyfte hon endast fram värdedimensionen och kompetensdimensionen (ibid.). Detta gör att hennes praktik delvis stämmer överens med hennes tolkning. Det innebär också att Carmen i sin tolkning av uppdraget till viss del är omedveten om vad som i hennes praktik kan kopplas till det demokratiska uppdraget.

Under avsnitt 2.2 i uppsatsen betonas även vikten av att demokratisk kompetens innebär ett kritiskt förhållningssätt. Några källor som lyfter detta är Skolinspektionen (2012), Betänkande (SOU 2000:1) och Booth (2004). Intressant blir här att ingen av informanterna som tillfrågats lyfter att de tränar eleverna i ett kritiskt förhållningssätt vid arbete med det demokratiska uppdraget, trots att det är lagstadgat i skollagen och läroplanen (se 2.2.1).

5.2.3 ... retorik och demokrati integrerat

Anton menar att han inte medvetet har arbetat med retorik för att utveckla sina elevers demokratiska kompetens, men att hans tanke med retorikundervisning är att eleverna ska lära sig att kunna uttrycka sig på ett bra sätt, och att de ska kunna använda den kompetensen i olika sammanhang. Efter lite resonering kommer han fram till att hans undervisning i retorik hänger ihop med det demokratiska uppdraget, och ger förslag på olika övningar i klassrummet. Han nämner exempelvis debatter där eleverna ska övertyga klassen, varpå det sen sker en omröstning som avgör vem som har vunnit debatten. Han beskriver också ett projekt på skolan som heter Ungdomsparlamentet, vilket är ett EU-projekt. Under projektet får eleverna skriva motioner som de sedan debatterar i skolans aula. Vid debatten i aulan är alla uppklädda. Han beskriver det som "att det blev som i riksdagen [...], helt enkelt" (Anton). **Beata** återkommer till FN-rollspelet redan när hon pratar om hur hon arbetar med det demokratiska uppdraget, men eftersom hon nämner även detta när hon pratar om hur hon arbetar med retorik, går det att dra slutsatsen att detta är det arbete hon gör för att arbeta med både retorik och demokrati. Beata menar att hon inte har några speciella övningar där hon integrerar retorik och demokrati, men lyfter fram att hon i samband med retorikövningar poängterar för eleverna att de behöver kunskaperna, och övar, för att kunna föra sin talan.

När **Carmen** resonerar kring hur hon arbetar med retorik och demokrati integrerat, menar hon att hon inte arbetar med retorik för att medvetet utveckla sina elevers demokratiska kompetens. Hon säger att hon inte tidigare tänkt på att det hänger ihop så pass mycket. Vidare säger hon att hon har fått en ögonöppnare genom intervjun. Hon menar också att förutsättningarna för att integrera retorik och demokrati finns där, och att det handlar om att kombinera kunskapskrav och integrera läroplanen mer i det man gör. Dessutom för Carmen ett resonemang om kursen Svenska 1, och att de elever som hon har i kursen inte ägnar sig åt argumenterande tal, eftersom det inte är ett kunskapskrav förrän i Svenska 2. Hon menar att det är en grundpelare i demokratisk kompetens att kunna föra sin talan, och att många elever som endast läser Svenska 1 inte får möjlighet att tillägna sig denna kompetens.

Ingen av informanterna uppmärksammar att de skulle kunna arbeta med att integrera retorik och det demokratiska uppdraget genom att använda retoriken som ett analysverktyg, rhetorica studens, och på så vis utveckla elevernas demokratiska kompetens (se 2.2 & 2.3.4). Istället tar de fasta på praktiska talövningar, som motsvarar rhetorica utens, vilka också skulle kunna bidra till demokratisk kompetens (se 2.1). Perspektivet hjälper dock inte eleverna att hantera all information de möter, och det synliggör inte för dem att det mesta skulle kunna vara på annat sätt. Carmen har tidigare resonerat om retorikens analytiska sida (se 5.1.1), rhetorica studens, men återkommer inte till denna aspekt när hon resonerar om det demokratiska uppdraget (se 5.1.2), och inte heller när hon resonerar kring de båda integrerat. Att hon inte kopplar retorikens analytiska sida till det demokratiska uppdraget, kan botten i att hon inte är medveten om alla aspekter som ingår i det demokratiska uppdraget (se 5.1.3).

Vidare är det ändå intressant att Carmen väljer att lyfta fram den obalans som finns i de olika svenskkurserna på gymnasiet, vilket påminner om den obalans vi synliggör under avsnitt 2.1.6. Hon väljer dock att endast fokusera på det faktum att eleverna i Svenska 1 inte får möjligheten att lära sig att föra sin talan genom ett argumenterande tal, vilket först blir aktuellt i Svenska 2. Återigen lyfts den muntliga framställningen som medel för att utveckla demokratisk kompetens fram, alltså rhetorica utens, och retorikens analytiska sida, rhetorica studens, hamnar i skymundan. Och även om man som svensklärare kan arbeta med källkritik och ett kritiskt förhållningssätt på många sätt, är det spännande att ingen av de tillfrågade lärarna väljer att lyfta fram retorikens analytiska funktion när källkritik ingår i ett av kunskapskraven redan i Svenska 1, och när utvecklandet av ett kritiskt förhållningssätt enligt lag ingår i skolans demokratiska uppdrag (se 2.2).

5.3 Omständigheter

I följande avsnitt av uppsatsen kommer lärarnas förutsättningar för att arbeta med retorik, det demokratiska uppdraget, och de båda integrerat i sin undervisning att behandlas. I samband med detta vävs informanternas egna tankar, om vad de efterfrågar för att kunna göra detta, in.

5.3.1 Förutsättningar & efterfrågan

Anton har, som nämnts, varit lärare i 32 år och han fick ingen utbildning i retorik i sin lärarutbildning. Trots det känner han sig trygg i sin ämneskunskap, och säger att “jag är sån att jag ofta inhämtar information på eget bevåg” (Anton). Den kunskap han har, har han tillägnat sig via ett eget intresse genom att läsa, och då mest läroböcker om ämnet. Han tycker också att styrdokumentet ställer rimliga krav på honom utifrån hans kunskaper. Han menar att det finns mycket i dem som ger underlag för att arbeta med retorik i svenskundervisningen. Han säger att “man har mycket i ryggen om man vill jobba med retorik” (Anton). Anton betonar dock att man alltid kan utvecklas, och att det är lätt att fastna i det man har gjort, och upprepar det. Därför är fortbildning alltid värdefull. Han kan inte säga vilken typ av fortbildning i retorik som han efterfrågar, men påpekar att “man kan gå djupare, långt djupare in i retoriken än vad jag har gjort. Såklart” (Anton).

När det gäller det demokratiska uppdraget menar han att lärarna på hans skola mest arbetar enskilt med det och inte ämnesöverskridande, men eftersom det finns en enhetlig bild av uppdraget på skolan ser han inte det som ett problem. Han säger:

Vi [...] liksom drar åt samma håll. Vi har en skolledning som också ser det på det sättet. Och vi har ett gott samarbete och det liksom präglar den här skolan, alltså det synsättet. (Anton)

Han säger att de flesta på skolan arbetar mot samma mål vad gäller det demokratiska uppdraget, men att det kan skilja sig åt eftersom det är en stor skola. Direktiven uppifrån är dock tydliga. Anton exemplifierar detta med att understryka att skolledningen är mycket stöttande i exempelvis EU-projektet. Han tycker dessutom att det finns tillräckligt med tid för att arbeta med det demokratiska uppdraget. Vidare får lärarna, enligt Anton, ingen explicit fortbildning i det demokratiska uppdraget, men han menar att de vid fortbildningstillfällen ändå diskuterar andra delar där det demokratiska uppdraget ingår.

Beata har, liksom Anton, ingen utbildning i retorik med sig från sin ämneslärarutbildning, trots att hon tog examen för bara två år sedan. Hon menar att hon fick sin första utbildning i retorik när hon tog över ett vikariat där eleverna var mitt uppe i ett retorikmoment. Hon fick

då läsa in sig över helgen. Den kunskap Beata har i retorik, menar hon, liksom Anton, att hon har inhämtat från läroböcker. Hon beskriver sig som självlärd. Trots detta känner hon sig trygg i sin ämneskompetens inom retorik. Hon säger: “jag har ju liksom läst mycket, det jag kommer över” (Beata). Dessutom tycker hon att styrdokumentet ställer rimliga krav på henne, och säger “det ju är ganska basic” (Beata).

När Beata reflekterar över förutsättningarna att arbeta med retorik på skolan, kommer hon fram till att de är mycket bra. Hon menar att detta beror på att skolan har fokus på kommunikation och på att tala. Vidare menar hon att kommunikation och att tala genomsyrar alla ämnen på skolan, och att detta också förenklas genom samarbeten. Hon nämner samarbetet med samhällskunskapen och det FN-rollspel de där gör som ett exempel. FN-rollspelet och samarbetet mellan lärarna, bidrar också till att lärarna har en samsyn gällande det demokratiska uppdraget, menar Beata. Eftersom hon dessutom arbetar på en liten skola, resonerar hon, har de en samsyn kring det demokratiska uppdraget. Detta trots att det inte finns direkta direktiv uppifrån om vad som ingår i uppdraget, och hur skolan ska arbeta med det. Beata får inte heller någon fortbildning i det demokratiska uppdraget.

Hon fortsätter att resonera om det demokratiska uppdraget, och menar att förutsättningarna för uppdraget i hennes egen undervisning är goda. Framför allt lyfter hon fram att det är tack vare ämnet svenska. Detta just eftersom svenskämnet arbetar med språk, och eftersom språket blir elevernas verktyg som de får lära sig att använda på olika sätt. Hon fortsätter och menar att uppdraget ingår i allt hon gör, vilket får tiden att räcka till för det. Vad gäller resurstillgången, påpekar hon att man alltid hade kunnat ha mer, men poängterar samtidigt att det finns resurser om man letar lite. Hon ger exempel på gratis författar- och teaterbesök. Sammantaget tycker Beata att förutsättningarna för att integrera retorik och demokrati är goda, och menar att det är så hon arbetar. Hon ser inga hinder med arbetet.

Trots att Beata tycker att förutsättningarna för att integrera retorik och demokrati är goda, framkommer det i intervjun att hon, när hon studerade, saknade den utbildning som utbytesstudenterna i USA fick, nämligen Speech. Hon har vidare försökt hitta någon kurs i retorik på kvällstid vid universitetet, men har inte lyckats. Beata menar att hon hade velat ha mer fördjupade kunskaper i ämnet retorik och tips på mer litteratur. Hon uttrycker också att hon skulle vilja ha mer kunskap i samhällskunskap i samband med samtal om det demokratiska uppdraget. Hon återkommer till FN-rollspelet och att hon skulle vilja känna sig lite mer uppdaterad. På frågan om hon efterfrågar några kompetenser för att i högre grad

kunna integrera retorik och demokrati i sin undervisning, svarar Beata ändå att hon inte efterfrågar det. Hon säger att det alltid är kul med fortbildning och nya tips, men att det inte är något som hon måste ha.

Carmen har inte gått någon specifik retorikkurs, men vill minnas att det ingick lite retorik i andra kurser i hennes ämneslärarutbildning. Hon menar trots dessa små inslag i lärarutbildningen att hon inte har någon utbildning i retorik. Hon vill dock minnas att hon varit på en svensklärarkurs där retorik och “vad man ska tänka på” (Carmen) togs upp. Det innehållsliga hon minns från kursen är vad retoriken bygger på, hur man bygger upp ett tal och var retoriken kommer ifrån.

Det Carmen ofta återkommer till i sina reflektioner under intervjun, är att det råder en stor tidsbrist. Hon lyfter att hon exempelvis hade velat kunna arbeta mer med den analytiska sidan av retoriken i Svenska 1. Hon säger att det är ett svårt arbete eftersom det inte bara är hennes tid som tar slut, utan också elevernas tålmod. Eftersom det tar lång tid för eleverna att ta sig igenom en text, blir det övermäktigt för dem att även vara kritiska och granska den. Resultatet av detta blir att hon inte arbetar i den utsträckning hon önskar med att kritiskt granska texter. Även de nationella proven bidrar till den tidsbrist som Carmen upplever, eftersom mycket fokus hamnar på att förbereda eleverna inför dessa.

När Carmen resonerar om det demokratiska uppdraget, menar hon att förutsättningarna för detta, liksom förutsättningarna för att arbeta med retorik, inte är goda. Hon menar att det främst beror på att kunskapskraven och de nationella proven styr så mycket av undervisningen. Carmen tycker inte heller att resurserna räcker till för att arbeta med det demokratiska uppdraget. Dock reflekterar hon om att det ofta finns resurser som kanske används på fel sätt. Vidare menar hon att hon och hennes kollegor inte har en samsyn vad gäller det demokratiska uppdraget, och att det då framför allt handlar om olika förhållningssätt till omotiverade elever. Lärarna får inte heller några tydliga direktiv uppifrån gällande det demokratiska uppdraget och inte heller någon fortbildning, menar Carmen, men att det ändå förekommer arbete med det demokratiska uppdraget på skolan. Hon ger exempel på att de försöker arbeta mot examensmålen för eleverna som går på yrkesprogram. Detta för att de ska bli anställningsbara, lära sig passa tider och så vidare. Hon ser också ett problem i att arbeta med det demokratiska uppdraget med eleverna från yrkesprogrammen, eftersom de är ute på praktik flera dagar i veckan. För dem blir inte skolan verkligheten, utan det blir istället praktiken. Skolan blir ett avslappnat ställe där de kan träffa kompisar och göra som de vill.

Carmen menar att skolans demokratiska uppdrag är viktigt, och hon tycker att det borde finnas kurser som inte är betygsgrundande utan där eleverna får lära sig att fungera i samhället. Hon menar att alla går i skolan, vilket gör skolan till en plats där det demokratiska uppdraget borde utökas. Hon vet inte specifikt vad som skulle tillföras, och tycker inte att mer ska läggas på enskilda lärare. Carmen tycker också att det är ett underminerande av det demokratiska uppdraget att eleverna på yrkesprogram enbart läser Svenska 1. Hon tycker att alla borde läsa svenska alla tre åren, men kanske inte just Svenska 2 och 3. Carmen föreslår även en "lär dig bli vuxen-kurs" där eleverna kan lära sig saker som inte täcks i kunskapskraven. Hon menar att hon absolut skulle kunna välja texter i svenskan som handlar om de här sakerna, men att det inte är det som efterfrågas. Saker som att lära sig spara ihop till en bil, eller hur ett lån fungerar, är saker som den här kursen skulle kunna innehålla.

På det hela taget menar Carmen att förutsättningarna för att arbeta med retorik och demokrati inte är så goda. Hon känner sig trygg i sin ämneskunskap i retorik vad gäller muntliga framställningar, men hon efterfrågar mer kunskap i källkritik och att kritiskt granska information. Hon menar att alla hennes kollegor borde fortbildas i det kritiska arbetssättet för elevernas skull. Vidare tycker hon inte att kraven i styrdokumentet är rimliga i förhållande till hennes kunskaper i retorik, och tar då särskilt fasta på den kritiska granskningen. Hon menar att hon gick lärarutbildningen långt innan den nya läroplanen skrevs, och att hon inte tränats i kritisk granskning. Hon upplever att lärare själva förväntas ta reda på vad som krävs av dem, och att de själva ska läsa in sig på sin fritid. Hon menar att styrande behöver få lite mer verklighetsförankring, och att det är lätt att skriva fina ord på papper. Men hur är det att i verkligheten bedöma en text "med viss säkerhet"? Hon frågar sig hur det kan vara en likvärdig skola när allt är så tolkningsbart. Det i sin tur gynnar inte demokratin, enligt Carmen, och hon syftar då på att elevers utbildning avgörs utifrån vilken skola de går på.

I lärarnas resonemang om förutsättningar och efterfrågan gällande retorik är det mest intressanta att endast en av tre, alltså Carmen, hävdar att hon önskar fortbildning, och då framför allt gällande ett kritiskt perspektiv eller förhållningssätt i sin undervisning. Medan hon önskar detta, tar varken Anton eller Beata upp detta perspektiv, än mindre önskar de fortbildning i det. Perspektivet kan jämföras med begreppet *rhetorica studens* (se 2.1.2). Varken Anton eller Beata har någon formell utbildning i retorik, vilket kan vara grunden till att detta perspektiv på retorik inte uppmärksammas av dem. De nämner båda två att det alltid är givande med fortbildning, och att de skulle kunna tillägna sig mer kunskaper i retorik. De

kan dock inte sätta ord på vad det är som de skulle behöva mer av, vilket också är ett tecken på att de inte känner till begreppet. Det är svårt att efterfråga något som man inte känner till.

Vidare känner både Anton och Beata sig trygga i sin ämneskunskap i retorik, och båda tycker att styrdokumentet ställer rimliga krav på dem utifrån deras ämneskunskaper. Carmen däremot menar att styrdokumentet ställer orimliga krav på henne eftersom hon inte har någon utbildning i källkritik och kritiskt tänkande. Att Anton och Beata är nöjda, och Carmen missnöjd, går att koppla till det Gustavsson (2003; se 2.3.5) skriver. Han menar att folk vanligtvis inte känner till retorikens innehåll, vilket tycks vara fallet hos Anton och Beata, medan Carmen däremot är mer medveten om sina egna brister. Att både Anton och Beata hävdar att de tillägnat sig sina kunskaper i ämnet retorik via läroböcker, gör att deras kunskap i ämnet skulle kunna vara begränsad till kunskap i retorik för gymnasieelever.

Vidare får ingen av lärarna fortbildning i det demokratiska uppdraget, och på endast en av skolorna där de intervjuade lärarna arbetar finns det tydliga direktiv från skolledningen gällande hur det demokratiska uppdraget ska tolkas och implementeras, vilket är på Antons skola. Han menar att det råder samsyn bland lärare och skolledning. Beata hävdar att de inte får några direkta direktiv uppifrån på hennes skola, men att det ändå finns en samsyn som gör att det inte behövs. Detta tack vare att skolan är liten och inriktad på kommunikation. Carmen menar att det inte finns någon enhetlig syn av det demokratiska uppdraget på hennes skola, och inga direkta direktiv uppifrån heller. Skolinspektionen (2012, se 2.3.5) menar att anledningen till att det är svårt att implementera uppdraget på ett organisatorisk plan är att det blir en krock mellan styrdokumentet och praktiken. Detta leder till att det demokratiska uppdraget ofta är vagt definierat av skolledningen. Carmen betonar även att tiden inte räcker till för henne, vilket både Anton och Beata anser att den gör för dem. Anmärkningsvärt är att både Anton och Beata hävdar (se 5.2.2) att de inte arbetar aktivt med det demokratiska uppdraget, utan att det blir en del av kunskapsuppdraget i deras undervisning. Holm och Jernlilja (2012; se 3.2) visar även i sin studie att många lärare tror att det räcker med att det demokratiska uppdraget finns med implicit, men författarna ställer sig kritiska till om lärarna då lyckas få med hela uppdragets omfattning.

Genom att begrunda Anton och Beatas tolkning av det demokratiska uppdraget (se 5.1.2), går det att se att de inte heller lyckas få med hela det demokratiska uppdragets omfattning i sin tolkning, och inte heller i sin praktik (se 5.2.2). Vidare upplever Carmen även att resurserna inte räcker till, medan både Anton och Beata tycker att de gör det. Beata resonerar dock om att man aldrig kan få tillräckligt med resurser, men uttrycker inte samma uppgivenhet av resursbrist som Carmen gör. I förhållande till de ramfaktorer som Persson (2010; se 2.3.5) tar

upp, anser två av de tre lärarna i vår undersökning att det finns goda förutsättningar för att arbeta med det demokratiska uppdraget på deras skolor. Huruvida lärarna vågar svara ärligt på frågor som rör deras skola och skolledning, är dock svårt att veta. Lärarna kanske är rädda för att deras svar på något sätt skulle kunna framkomma, och då misstänker vi att de lär besvara frågorna i enlighet med vad som passar sig.

När det gäller lärarnas egna demokratiska kompetens, en förutsättning för att implementera det demokratiska uppdraget (se 2.3.5), menar Anton att han inte efterfrågar någon kompetens. Beata menar att hon skulle vilja kunna mer samhällskunskap och vara mer uppdaterad. Ingen av informanterna lyfter den komplexitet som finns i det demokratiska uppdraget (se 2.3.5). Om det beror på att de inte uppfattar det som komplext, eller att de inte vill framstå som okunniga, är svårt att veta. Men med avsnitt 5.1.2 och 5.2.2, alltså lärarnas tolkning av det demokratiska uppdraget och deras praktiska arbete med uppdraget, i åtanke, går det att se att lärarna inte är heltäckande i varken sin tolkning av uppdraget eller i sitt praktiska arbete med det. Persson (2010, se 2.3.5) menar, som nämnts, att uppdraget är komplext och lämnar ett stort tolkningsutrymme. Detta faktum tillsammans med lärarnas olika och ofullständiga implementering av uppdraget, visar att det är svårtolkat. Detta gör att vi tror att det behövs en uttalad samsyn och direktiv uppifrån för att uppnå en heltäckande implementering av uppdraget. Vi menar att detta bör läggas på en organisatorisk nivå, och inte enbart på lärarens egna axlar. Detta är samstämmigt med Skolinspektionen (2012) som menar att rektorn eller huvudmannen måste ta ansvar för implementeringen av det demokratiska uppdraget på varje enskild skola (Skolinspektionen 2012, s.26).

Sammanfattningsvis går det att se att förutsättningarna för att arbeta med retorik, det demokratiska uppdraget och dessa båda integrerat i svenskundervisningen är undermåliga, och då framför allt gällande ämnet retorik och hur detta integreras med det demokratiska uppdraget. Det går också att se att två av de tre lärarna som deltog i undersökningen inte är medvetna om vilka kompetenser i retorik som de saknar för att på ett givande sätt kunna integrera retorik med det demokratiska uppdraget i sin undervisning. Att lärarna inte heller får med hela det demokratiska uppdraget och dess komplexitet i sina tolkningar, samt i sitt praktiska arbete med uppdraget, gör att de antagligen inte är helt insatta i vad uppdraget egentligen kräver av dem. Detta borde innebära ett behov av kompetensutveckling. Det är dock endast Carmen som ger uttryck för detta behov, eftersom Anton och Beata inte verkar medvetna om vilka kompetenser de saknar.

5.4 Hur lärare kan arbeta för att integrera retorik och demokrati

I denna del ämnar vi besvara vår tredje och sista frågeställning. Detta gör vi genom att binda samman svaren på vår första och andra frågeställning. Den första frågeställningen besvaras under Perspektiv (se avsnitt 2) och består av den potential retoriken har att integrera det demokratiska uppdraget i svenskundervisningen. Svaren på vår andra frågeställning består av hur den nämnda potentialen speglas i praktiken. Utifrån potentialen och praktiken vill vi alltså besvara vår tredje frågeställning, som handlar om hur svensklärare skulle kunna arbeta för att i högre utsträckning integrera retorik och demokrati i sin undervisning.

Alla tre informanter menar på något sätt att retorik är konsten att tala, och att eleverna måste kunna föra fram sin talan för att verka som demokratiska medborgare. Att ge eleverna redskap till detta är något som de tre informanterna betonar är viktigt. Dessa redskap är också något som vi, och många andra (se t.ex. avsnitt 2.3) anser är viktigt, och som bland våra informanter är det som tydligast kopplar retorik till skolans demokratiska uppdrag. Retorik som konsten att tala stämmer också väl överens med två av våra informanternas definition av retorik. Vår informant Carmen säger också under intervjun att hon tror att det ofta är fokus på den muntliga delen av retoriken i skolan. Rhetorica utens, som innefattar muntlig och skriftlig produktion, är också det som kan verka mest framträdande i styrdokumentet för Svenska 1 vad gäller retorik (se avsnitt 2.1.6).

Det finns dock, som vi presenterat, ytterligare ett viktigt arbetsområde när det handlar om att använda retorik för att implementera skolans demokratiska uppdrag, nämligen retoriken som analysverktyg, rhetorica studens. Ett citat som förtjänar att nämnas igen är Gustavssons (2014). Han menar att "Alla medborgare ska kunna ha modet att få ut sin åsikt och samtidigt kritiskt kunna granska andras för att avslöja lurendrejure" (Gustavsson 2014, s.7). I analysen av empirin blir vi varse om att endast en av våra tre informanter ser den här möjligheten i retoriken. Med avstamp i detta anser vi att det första steget i ett retorikarbete som ämnar implementera det demokratiska uppdraget är att synliggöra potentialen i rhetorica studens. Genom innehållsanalysen i avsnitt 2, Perspektiv, hoppas och tror vi att lärare kan få syn på potentialen, och att den kan öppna deras ögon för att också jobba med rhetorica studens i syfte att implementera det demokratiska uppdraget.

I Perspektiv visar vi på rhetorica studens som ett sätt att värja sig mot och kritiskt analysera information. Detta är ett viktigt steg i arbetet mot att utbilda demokratiska medborgare, därför att eleverna behöver lära sig att inte köpa någons åsikter eller budskap rakt av. En del av det demokratiska uppdraget är att eleverna ska utveckla ett kritiskt

förhållningssätt (se 2.2). Det skulle kunna vara möjligt att hävda att denna del av det demokratiska uppdraget går att finna i kursplanen för Svenska 1. Det är nämligen nära sammanlänkat med detta kunskapskrav:

Eleven kan läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter samt skriva egna texter **som anknyter till det lästa**. I sitt arbete värderar och granskar eleven **med viss säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik. (Ämnesplan för svenska Gy11 2011, s.9)

Två av de tillfrågade lärarna i undersökningen tolkar dock inte detta kunskapskrav på det sätt som vi menar att man skulle kunna göra, för att på så vis få en enkel ingång till det demokratiska uppdraget. Detta skulle kunna botten i en bristande retorikteoretisk kompetens. Denna teori har vi ämnat tillhandahålla genom Perspektiv (se avsnitt 2). För att illustrera kopplingen vi och Carmen gör, kommer här ett citat av henne, som är ett svar på frågan om hur hon definierar begreppet retorik:

Sen handlar det ju samtidigt om det här hur man tar emot skriven information, hur man kan bli lurad av retoriska knep och, och det är också viktigt. Nu känns det som att fokus ligger på den muntliga delen när man pratar retorik i skolans värld. Men naturligtvis så är, ja det var källkritikens dag häromdagen, alltså, det måste vi i skolan bli duktigare på att lära oss retoriska [knep] och genomskåda och hur man jobbar kring detta. (Carmen)

Carmen menar alltså, i enlighet med oss, att rhetorica studens är en viktig del i ett retorikarbete. Hon är den enda av informanterna som visar att hon känner till att retoriken också kan användas som ett analysverktyg. Anton kopplar ihop retorik och källkritik enbart genom att talaren inte ska välja felaktiga källor till sitt tal, och Beata menar att syftet med att titta på andras tal är att se vad de gör bra och ta det till sin copia (se 2.3.4).

Det är inte bara omedvetenheten som sätter käppar i hjulet för att använda retoriken som ett analysverktyg i syfte att implementera det demokratiska uppdraget. Det handlar också om vad lärarna anser ingå i det demokratiska uppdraget. I sina tolkningar av det demokratiska uppdraget uppmärksammar ingen av informanterna uppdragets komplexitet, och de lyckas inte heller få med uppdragets alla komponenter i sina tolkningar. Framför allt är det viktigt att lyfta att ingen av dem nämner att det ingår i skolans demokratiska uppdrag att eleverna ska utvecklas till kritiska samhällsmedborgare. Om informanterna inte känner till, eller ser den här delen av uppdraget som framträdande, kanske de inte kan motivera att arbeta med det demokratiska uppdraget genom rhetorica studens. Det är alltså viktigt att lärarna, som ett första steg, känner till både retorikteorin samt vad det demokratiska uppdraget innefattar för att de ska kunna arbeta med dessa två integrerat.

Nästa steg är att förse lärarna med de förutsättningar som gör arbetet med retorik och det demokratiska uppdraget möjligt. För att möjliggöra detta vill vi lyfta fram de, enligt oss, viktigaste insikterna som arbetet medfört. Skolinspektionen (2012) menar att det demokratiska uppdraget ofta inte integreras med övrig undervisning, och Beronius och Nilsson (2014) och Johannesson (2000, i Beronius & Nilsson 2014) menar att retoriken också tenderar att inte blir en naturlig del av undervisningen. Dessutom beskriver Olsson Jers (2012) att det är viktigt, i processen att fostra eleverna till demokratiska medborgare, att det demokratiska uppdraget och kunskapsuppdraget integreras (se 2.3.2). Därför behöver lärare aktivt integrera det demokratiska uppdraget och olika kunskapskrav i sin undervisning. Vi anser att det inte räcker att tro att man får med det demokratiska uppdraget i sin undervisning, genom att själv ha demokratiska värderingar, vilket två av våra informanter hävdar att de får. Istället tror vi på en medvetenhet och ett aktivt inkluderade av det demokratiska uppdraget i undervisningen, som exempelvis att låta eleverna träna i kritiskt tänkande genom att förhålla sig kritiskt till olika typer av tal och texter.

Vi har också funnit, i såväl litteratur som hos informanter, att ett tryggt klassrumsklimat där alla vågar, kan och får komma till tals är en viktig utgångspunkt när man ska arbeta med retorik. Två av våra informanter betonar vikten av ett tryggt klassrumsklimat och väntar därför en bit in på höstterminen innan de startar upp retorikmoment med sina klasser i Svenska 1. Sigrell (2013) menar att positiv respons kan bidra till att skapa ett gott klassrumsklimat (Sigrell 2013, s.96).

Alla informanterna lyfter dessutom fram rollspelet som ett välvalt tillvägagångssätt, även om enbart två av dem explicit kopplar ihop det med retorik. Vi har valt att jämföra rollspelen med progymnasmataövningen Karaktärisering som är en träning i att inta någon annans perspektiv, att känna någon annans känslor, och att skapa förståelse för åhöraren/lyssnaren (se 2.1.6). Rollspelet, eller karaktäriseringen, är alltså ett ypperligt exempel på retorikarbete som syftar till att utveckla elevers etik, och därigenom bidra till att göra dem till demokratiska medborgare. Karaktäriseringen är den enda av progymnasmataövningarna (2.1.5) vi kan koppla till informanternas praktiska arbete med retorik. Vi hade förhoppningen att lärarnas praktik skulle vara kopplad till övningarna i större utsträckning, eftersom dessa så tydligt visar på sambandet mellan retorik, etik och därför också demokrati.

Att vi menar att retorik är viktigt i strävan mot målet att utbilda elever till kritiska och demokratiska medborgare har förhoppningsvis inte gått obemärkt förbi. Både Gustavsson (2014) och Skogqvist-Kasurinen (2014) menar att retorik är så pass viktigt att det borde få vara ett eget skolämne. Gustavsson menar till och med att retorik borde vara ett kärnämne

(Gustavsson 2014, s.3). Skolverket har utformat en kurs i retorik, Retorik 100p, men den bygger på Svenska 1, och är varken obligatorisk eller finns som tillval för alla. Ingen av de skolor vi har varit på erbjuder kursen, och ingen av lärarna har undervisat i den. Detta trots att en av våra informanter jobbar på en skola som fokuserar på kommunikation. Det är med viss frustration vi konstaterar att möjligheterna till en god demokratisk fostran, genom retorik, existerar, men är otillgänglig för många elever.

6. Diskussion

I följande avsnitt vill vi diskutera och kommentera hur vi har svarat på uppsatsens syfte. Utöver detta vill vi problematisera ett av uppsatsens två centrala ämnen, nämligen retoriken. Vi vill också diskutera våra val av tillvägagångssätt, både innehållsanalysen, intervjuerna och analysen av intervju svaren. Slutligen vill vi ge förslag på vidare forskning som vi anser väsentlig för att fördjupa och bredda forskningen kring relationen mellan retorik och demokrati i en skolkontext.

6.1 Vad undersökningen synliggör

Syftet med vår studie är att undersöka och synliggöra den möjliga potentialen retoriken har att bidra till implementeringen av skolans demokratiska uppdrag i svenskämnet, att undersöka hur potentialen speglas i praktiken samt utifrån dessa ge förslag på hur svensklärare i högre grad kan implementera det demokratiska uppdraget i sitt ämne.

Under Perspektiv (se avsnitt 2) presenterar vi hur retorikundervisning hänger ihop med skolans demokratiska uppdrag, och belyser i synnerhet två starka kopplingar. Den första innebär att en demokrati går ut på att människor deltar i det offentliga rummet och vill, vågar och kan stå upp för vad de tycker. Vi visar på att retoriken ger verktygen till detta. Detta är den delen av retoriken som kallas rhetorica utens, alltså själva användandet av retoriken. Undervisning i retorik, med fokus på tal, blir på så vis ett direkt arbete som gagnar det demokratiska uppdraget. Men det finns även en annan viktig koppling, som syftar till den delen av det demokratiska uppdraget som innebär att eleverna ska fostras till att anamma kritiskt tänkande och ett kritiskt förhållningssätt. Det är den delen av retoriken som benämns rhetorica studens, alltså retorik som ett analysverktyg. Rhetorica studens innebär både att eleverna ska kunna analysera andras tal för att på så vis samla material till sin copia, men också att de ska lära sig att värja sig mot det informationsflöde som finns i vårt samhälle idag. Skolverket har nyligen, samtidigt som denna diskussion skrivs, publicerat en film som ska få människor att vilja bli lärare. Den handlar just om hur svårt det är för eleverna att värja sig

mot alla budskap som träffar dem varje dag.⁴ Filmen, så väl som det ökande behovet att värja sig mot så kallade fejkade nyheter, motiverar uppsatsens aktualitet och relevans. Vi hoppas att genom våra resultat ha kastat ljus på att retorik är viktigt ur en demokratisk synpunkt.

Under avsnitt 5.1, 5.2 och 5.3 presenterar vi resultaten av intervju svaren. Där försöker vi utkristallisera hur retorikteorin och dess demokratifunktion speglas i praktiken. Vi kommer fram till att alla tre informanter gör den första kopplingen, mellan rhetorica utens och demokrati. Det är dock enbart en av informanterna, Carmen, som även ser kopplingen mellan rhetorica studens och demokrati. Faktum är att de andra två informanterna, Anton och Beata, inte visar att de känner till rhetorica studens i någon vidare utsträckning. Att Carmen ser möjligheten betyder dock inte att hon faktiskt arbetar med retorik på detta sätt. Hon menar att hon inte hinner med det på grund av att det är så mycket som ska tas upp i Svenska 1. Således hävdar vi i analysen att ingen av lärarna använder retorik som analysverktyg, vilket beror på antingen tidsbrist eller att de inte ser potentialen. Det skulle också kunna bero på okunskap eftersom ingen av lärarna har formell utbildning i retorik. Både läraren vi inledningsvis gjorde vår provintervju med, och Carmen, nämner i slutet av intervjuerna att de har fått nya viktiga insikter om retorik och demokrati. Vi hoppas att du som läsare också har fått det, vilket leder oss in på hur vi besvarat den tredje och sista delen av syftet.

Under avsnitt 5.4 har vi ämnat att, utifrån svaren på vår första och andra frågeställning, förmedla insikter om hur svensklärare i högre grad kan implementera det demokratiska uppdraget i sin undervisning med hjälp av retorik. Vi har därför upprepat hur retorik och demokrati hänger ihop, samt gett några konkreta förslag på hur lärare kan tänka och göra. Genom denna uppsats vill vi ge lärare möjlighet att se potentialen i retorikteorin. Två av våra informanter såg inte potentialen, och efterfrågade inte heller någon kunskap kring den. Vi hoppas att vår uppsats både har synliggjort potentialen, och levererat den kunskap som behövs för att i större utsträckning integrera retorik och demokrati i svenskundervisningen.

6.2. Kritik mot retorik

Att vi menar att retorik och demokrati är starkt förbundna, kan knappast ha undgått någon som läst så här långt. Det finns dock de som menar att retorik och demokrati inte alls hänger ihop, eller som är motståndare till retoriken. Här kommer vi att ta upp och besvara tre argument som har använts mot retoriken. Dessa är följande: Retorik är konsten i lurendrejeri, att retorik bara är en massa svåra termer, samt att en skicklig retoriker inte nödvändigtvis är en god eller demokratisk människa.

⁴ Länk till Skolverkets film: <http://fordetvidare.se/> (Skolverket 2018).

Att retorik är konsten i lurendrejeri, var det Platon som hävdade (2.1.1). Kritiken innebär att talaren med hjälp av retoriska knep lär sig att styra sin publik dit hen vill. Platon menade att detta var bluffmakeri och förvrängning av sanningen, och att retorikens strävan var makt. Detta skulle mycket väl kunna stämma. Men med rhetorica studens i åtanke, blir retoriken också ett sätt att se igenom lurendrejeri, och därigenom också värja sig mot det. Ur denna synpunkt är det viktigt att den stora massan får utbildning i retorik. Om enbart ett fåtal personer känner till hur retorikens verkningsmedel fungerar, och majoriteten inte kan värja sig eller se igenom dessa verkningsmedel, tappar retoriken sin demokratiska kraft. En viktig koppling går att göra till Skolverkets styrdokument, i vilka fokus på rhetorica studens inte är framträdande i den kurs som alla gymnasieelever läser i svenska, Svenska 1 (se avsnitt 2.1.6).

Den andra invändningen som kan finnas mot retorik är att läran enbart innefattar en massa svåra termer, likt glosor. I vår uppsats kallas detta metaspråk, och vi visar på att det är en viktig faktor för att kunna prata om, och utveckla, sina retoriska kunskaper. Genom att tillägna sig ett metaspråk och lära sig nya begrepp, kan man uppmärksamma saker som utan begreppen eller metaspråket hade varit svåra att se. Vi anser, till skillnad från Skolverket (se 2.3.4) att metaspråket, alltså termerna, är viktiga grundpelare i retorisk kompetens. Detta stöds i såväl litteratur som hos informanter, vilka menar att metaspråket gör det möjligt för lärare och elever att förstå varandra bättre. Värt att nämna här är Beatas konkreta exempel på att det är lättare att säga "diktatur" än "ett sånt här land där det är en person som bestämmer" (Beata). Samma funktion fyller metaspråket inom retoriken.

Den tredje och sista invändningen mot retorik, och som också kopplas till vår glorifiering av sambandet mellan retorik och demokrati, är att en skicklig retoriker inte nödvändigtvis måste vara god eller demokratisk. I alla våra tre intervjuer har informanterna lyft att man kan bli diktator med hjälp av retoriska verkningsmedel. Vi nämner begreppet vir bonus (2.3.3), och skiljer på en skicklig retoriker och en god retoriker. En skicklig retoriker behöver inte nödvändigtvis vara en god person, men det måste en god retoriker vara. Rhetorica studens blir även här aktuellt, då det kan hjälpa den stora massan att se igenom skickliga, men inte goda, retoriker eller ledare.

6.3 Diskussion kring tillvägagångssättet

I denna del av uppsatsen kommer avsnittet Tillvägagångssätt (se avsnitt 4) diskuteras. Inledningsvis lyfter vi och besvarar den kritik som den kvalitativa deduktiva innehållsanalysen möter. Därefter diskuteras informantantalet och möjligheterna, samt

begränsningarna som kvalitativa intervjuer innebär. Till sist problematiserar vi informanternas svar, samt det utdrag ur styrdokumentet som vi hade med oss till intervjuerna (se Bilaga 2).

Den första delen av vår metod utgjordes av en kvalitativ deduktiv innehållsanalys, vilken har presenterats integrerad i Perspektiv (se avsnitt 2). Vi menar att detta tillvägagångssätt har fungerat bra i förhållande till det syfte vi ämnade uppfylla, nämligen att synliggöra retorikteorins potential att implementera det demokratiska uppdraget i svenskundervisningen.

Hsieh & Shannon (2005) lyfter fram att en kritik mot detta deduktiva tillvägagångssätt som vi använt oss av, kan vara att forskarnas fokus är riktat från början, och att de kan tendera att leta efter material som stödjer deras idéer (Hsieh & Shannon 2005, s.1283). Denna kritik tycker vi är väl befogad, men hävdar ändå att vi genom att välja så vida begrepp som retorik och demokrati, inte varit så riktade. Genom att välja två så pass vida begrepp, har vi i vår undersökning lyckats hitta ett flertal underteman, som från början inte var planerade. Dessutom har vi inte enbart sökt i materialet efter poänger som stödjer vår idé, utan också efter motsättningar. Dessa motsättningar presenteras under avsnitt 6.2. Eftersom vi tagit hänsyn till även dessa, menar vi att vi inte endast letat efter bekräftelser till vår idé.

Vi har också i vår perspektivdel försökt att enbart inkludera sådant som varit fruktsamt för vår analys. Vilket medför att vi har tagit bort delar som från början verkade relevanta, men som under analysarbetets gång blivit överflödiga. Det mest distinkta exemplet på detta är att vi utöver att dela in retoriken i rhetorica utens, docens och studens, även använde oss av Bakkens (u.u) begrepp *produktiv retorik* och *receptiv retorik* (Bakken u.u, s.1). I vårt analysarbete blev produktiv retorik för likt rhetorica utens, och receptiv retorik blev för likt rhetorica studens. Därför tillförde begreppen produktiv och receptiv retorik inte några ytterligare perspektiv, och vi anser att det enbart skulle försvåra för läsaren med flera ord för samma företeelser.

De kvalitativa intervjuerna möjliggjorde, som nämnts, ett djup och mer nyanserade intervjuer än vad något annat tillvägagångssätt hade kunnat göra. Däremot vill vi problematisera hur ledande våra frågor under intervjuerna varit. Med tanke på upplägget i vår intervjuguide (se Bilaga 1), där vi går från frågor om retorik till frågor om demokrati, för att till sist ställa frågor om retorik och demokrati integrerat, kan det ha påverkat informanternas svar på så sätt att de är medvetna om att vi vill få ut någonting om retorik och demokrati. Med andra ord kan informanterna lokaliserat vad vi var ute efter, och till följd av detta svarat på ett sådant sätt som de tror är "rätt". Vidare ställer vi oss också frågande till hur ärliga informanterna vågade vara under intervjuerna, med tanke på att de kanske inte ville svara "fel" på en fråga och framställa sig själva som dumma, eller att de av lojalitetsskäl inte

vågade kritisera sin egen skolas arbete med exempelvis det demokratiska uppdraget. Vi menar dock att vi ansträngt oss för att informanterna skulle känna sig så bekväma som möjligt, exempelvis genom att bara en av oss ställde frågor under intervjuerna, så att informanten inte kände sig i underläge, och även genom att utesluta känsliga frågor.

Vad gäller informantantalet i denna undersökning, så uppgår det till tre informanter. Vi inser att våra resultat och slutsatser, på grund av detta omfång, inte är generaliserbara, men menar att de ändå är intressanta och värda att beakta. Vidare hade det, till följd av uppsatsens omfång, inte varit rimligt att utöka informantantalet. Det skulle ha resulterat i en alldeles för stor empiri i förhållande till uppsatsens ramar. Dessutom möjliggjorde det låga informantantalet djupare och mer nyanserade intervjuer med varje informant. Vi menar också att ett utökande av informantantalet inte heller hade erbjudit en högre generaliserbarhet än det nu gör. Hade vi önskat göra resultaten och slutsatserna generaliserbara hade vi varit tvungna att använda oss av ett kvantitativt tillvägagångssätt. Detta hade i sin tur resulterat i att vi hade förlorat det djup och den breda nyansering som vi nu lyckats få fram.

Vidare vill vi i denna del av uppsatsen problematisera det utdrag vi sammanställde och hade med till intervjutillfällena (se Bilaga 2) för att informanterna skulle få tolka styrdokumentet utifrån begreppet retorik. Eftersom vi inledningsvis valde ut de delar ur styrdokumentet för Svenska 1 som vi ansåg hörde samman med begreppet retorik, skulle det kunna innebära att lärarna anat att allt i utdraget på något sätt borde höra samman med retorik. Detta kan i sin tur ha gjort att de har tolkat utdragen utifrån retorik, även om de kanske i vanliga fall inte hade tänkt på att de skulle kunna hänga samman med retorik. Att vi på förhand hade valt ut delar, medförde också att lärarna inte fick resonera utifrån begreppet retorik kring allt i styrdokumentet för Svenska 1. Kanske hade de funnit delar däri som de kopplar till retorik, men som vi inte tänkt på. Vi ställer oss undrande till hur vi borde gått tillväga istället. Skulle informanterna fått ta del av alla styrdokument för Svenska 1 hade det varit mycket tidskrävande, både för oss och för informanterna. Ett annat tillvägagångssätt hade kunnat vara att vi före intervjuerna hade bett informanterna välja ut de delar i styrdokumentet för Svenska 1 som de tycker svarar mot begreppet retorik. Detta hade dock kunnat resultera i att lärarna hade lagt ner mycket tid på att undersöka vad som i styrdokumentet kan kopplas till retorik, och då hade kanske deras spontana tankar, reflektioner och tolkningar uteblivit.

Till sist önskar vi reflektera över vår analysmetod, nämligen den hermeneutiska spiralen (se 4.3). Kritik som den ofta stöter på, är att den är subjektiv och inte generaliserbar. Detta är vi väl medvetna om, och menar att vi genom att vara två som analyserat empirin också lyckats

förhålla oss relativt bra till denna kritik. Vi är också medvetna om att de flesta kvalitativa undersökningar inte är generaliserbara, men att resultaten och slutsatserna ändå inte är mindre användbara och intressanta. Dessutom anser vi, nu i efterhand, att den hermeneutiska spiralen ämnade sig mycket bra för det arbete vi har genomfört. Framför allt var det givande att gå från del till helhet, och tillbaka till kontexten i olika omgångar, eftersom det gjorde att vi kunde se nya infallsvinklar i vårt material som vi annars kanske hade missat. Genom användandet av spiralen istället för cirkeln, har vi också blivit mer öppna för att inte nöja oss när vi tror att vi funnit svaret på en fråga. Istället har vi valt att titta på empirin ännu en gång. Hade vi använt oss av cirkeln, hade kanske våra slutsatser blivit mindre nyanserade.

6.4 Vidare forskning

Efter genomförandet av vår undersökning, har nya frågor väckts. I denna del av uppsatsen ämnar vi erbjuda förslag på vidare forskning som skulle kunna besvara dessa frågor.

För det första menar vi att det hade varit intressant att undersöka varför inte retorik är en obligatorisk del av ämneslärarutbildningen. Detta eftersom det visat sig att ingen av våra informanter har utbildning i retorik, och att de samtidigt inte får med alla perspektiv på retorik, som vi presenterat, när de resonerar om begreppet. En utbildning i retorik hade kanske gjort att de sett på retoriken utifrån flera infallsvinklar, vilket hade varit till gagn för eleverna. Det hade också varit positivt för lärarna eftersom de enligt lag är skyldiga att undervisa i retorik (se 2.1.6). Därför kan det tyckas märkligt att de inte måste få någon formell utbildning i ämnet, vilket också därför hade varit intressant att studera närmare.

För det andra hade en vidare forskningsmöjlighet varit att undersöka hur lärare arbetar med källkritik i sin undervisning. I vår undersökning har vi synliggjort hur de genom retoriken kan arbeta med att utveckla sina elevers kritiska förhållningssätt, och även om ingen av de tillfrågade lärarna gör just detta, menar vi att de skulle kunna arbeta med källkritik på andra sätt. En vidare undersökning på hur de arbetar med källkritik i Svenska 1 hade därför varit intressant att exempelvis jämföra med vår undersökning.

För det tredje menar vi att det skulle vara fruktsamt att undersöka retorikens progression i styrdokumentet för ämnet svenska, och vilken följd detta får för elevernas retoriska kompetens. Är det så att de elever som endast läser Svenska 1 erbjuds sämre möjligheter till ett aktivt demokratiskt deltagande i framtiden? En studie där elevernas retoriska kompetens jämförs efter avslutade kurser i svenska, hade varit intressant att ta del av. Just eftersom vi lever i en demokrati, och om det nu är så att en viss mängd personer erbjuds bättre möjligheter till att delta i den, ställer vi oss frågande till hur demokratiskt detta är i grunden.

Källförteckning

Alla kommentarer, ämnet svenska Gy11 (2011). Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/loroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve> [2018-02-08].

Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Aristoteles (2012). *Retoriken*. Ödåkra: Retorikförlaget.

Bakken, J. (u.u). *Integrering av retorikk i et moderne morsmålsfag*. [Under utgivning].

Beronius, K. & Nilsson, L. (2014). *Retorik i skolan. En grundläggande arbetsmodell i 12 steg*. Ödåkra: Retorikförlaget.

Bjerström, E. (2017). 2017 - året då världens mäktigaste land ändrade moralisk kurs. *SVT Nyheter*, 30 december. Tillgänglig: <https://www.svt.se/nyheter/utrikes/2017-var-aret-da-varldens-maktigaste-land-bytte-moralisk-kompassriktning> [2018-03-23].

Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Booth C., W. (2004). *The Rhetoric of Rhetoric. The Quest of Effective Communication*. Malden: Blackwell Publishing.

Brock, B. (1999). *Kenneth Burke and the 21st Century*. Albany: State University of New York Press.

Brumark, Å. (2011). Medborgarfostran och elevinflytande i skolans offentlighet. *Rhetorica Scandinavica*, 59, ss. 54-68.

Brännström, M. (2012). Bedömning av det muntliga nationella provet. En mötesplats för metaspråk om muntlighet med potential för lärande bedömning?. I Adelman, K. & Brännström, M. (red.) *Licentiaterna talar i egen sak. Rapport från symposium i Malmö 25 november 2011 med Forskarskolan/Läraryftet inom SMDI*. Malmö: Holmbergs i Malmö AB, ss. 24-36.

Carson, J. & Titcomb, J. (2018). Fake news: what exactly is it - and how can you spot it? *The Telegraph*, 19 mars. Tillgänglig: <https://www.telegraph.co.uk/technology/0/fake-news-exactly-has-really-had-influence/> [2018-03-23].

Conley, T. (1994). *Rhetoric in the european tradition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Demokratiutredningen (2000). *En uthållig demokrati! Politik för folkstyre på 2000-talet* (SOU 2000:1). Stockholm: Kulturdepartementet.

Eriksson, A. (2006). Retorikens didaktik. *Rhetorica Scandinavica*, 38, ss. 27-42.

- Gabrielsson, J. (2003). Public Speaking. *RetorikMagasinet*, 19, ss. 4-8.
- Granberg, N. (2001). *The dynamics of second language learning: a longitudinal and qualitative study of an adult's learning of Swedish*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Gustavsson, H. (2014). *Retorik 100p*. Malmö: Gleerups.
- Gunnarsson, H. (2010). *Retorik: Övningar för gymnasiet* [video]. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB. Tillgänglig: <http://urskola.se/Produkter/159849-UR-Samtiden-Retorik-Ovningar-for-gymnasiet> [2018-02-20].
- Hageros, T. (2000). Retorik som kritiskt granskande. *RetorikMagasinet*, 6, ss. 4-7.
- Hedman, E. (2015). *Antikens demokrati och dess aktualitet idag*. Stockholm: BoD.
- Hellquist, E. (1922). *Svensk etymologisk ordbok*. Lund: Gleerups.
- Hellspong, L. (2011). *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Holm, K. & Jernlilja, M. (2012). *Att utveckla elevers demokratiska kompetens. En kvalitativ intervjustudie om hur svensklärare på senare år/gymnasiet uppfattar demokratiuppdraget*. Uppsats, avancerad nivå, 15p, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap. Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:485173> [2018-03-07].
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), ss. 1277-1288.
- Kjeldsen, J. (2008). *Retorik idag. Introduktion till modern retorikteori*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kroon-Bisenius, E. (2006). Retorik i skolan. *RetorikMagasinet*, 31, ss. 4-9.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lyngfelt, A. (2015). Klassisk argumentationsanalys i ett samtida medielandskap: om behovet av att utveckla argumentationsanalys i ett samtida medielandskap. I Sigrell, A. & Qvarnström, S. (red.) *Retorik och lärande. Kunskap - Bildning - Ansvar*. Lund: Lund University, ss. 57-67.
- Lundin, K. (2009). *Tala om språk*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Läroplan för gymnasieskolan Gy11 (2011). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> [2018-05-04].
- NE.se (2018). Dialektik. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/dialektik> [2018-02-15].

- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur AB.
- Nordkvelle, Y. (2002). FORUM: Didaktikk. Fra retorikk til kjøkkenlatin. *Nordisk pedagogik*, 3, ss. 130-144.
- Olsson Jers, C. (2012). *Klassrummet som muntlig arena - att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber AB.
- Poland, B. D. (2002). Transcription quality. I Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (red.) *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, ss. 629-649.
- Persson, L. (2010). *Pedagogerna och demokratin. En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Rosengren, M. (2008). *Doxologi. En essä om kunskap*. Åstorp: Retorikförlaget.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [2018-02-05].
- Sigrell, A. (2008). Progymnasmat. Ett skrivdidaktiskt alternativ. I Lindgren, M., Byrman, G., Einarsson, J., Hammarbäck, S. & Skoglund, A. (red.) *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Växjö: University Press, ss. 200-220.
- Sigrell, A. (2013). *Retorik för lärare - Konsten att välja språk konstruktivt*. Ödåkra: Retorikförlaget.
- Sigrell, A. (2017). Ingenting finns. *RetorikMagasinet blogg* [blogg], 30 augusti. Tillgänglig: <https://www.retorikforlaget.se/ingenting-finns/> [2018-03-09].
- Skogqvist-Kasurinen, L. (2014). I *Retorik - en demokratifråga* [video]. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB. Tillgänglig: <https://urskola.se/Produkter/179976-Lararummet-Retorik-en-demokratifraga> [2018-02-14].
- Skolinspektionen (2012). *Skolans arbete med demokrati och värdegrund*. Stockholm: Skolinspektionen. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund/> [2018-05-04].
- Skolverket (2018). *Vem ska man tro på?* [video]. Tillgänglig: <http://fordetvidare.se/> [2018-04-21].
- Språk och folkminnen (2017). *Nyord 2017*. Tillgänglig: <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/nyord/nyordslistan-2017.html> [2018-02-19].
- Svenska Dagbladet* (2018). Försvarets nya kampanj väcker reaktioner, 25 april. Tillgänglig: <https://www.svd.se/forsvarets-nya-kampanj-vacker-reaktioner#sida-2> [2018-04-26].

Tillander, E. (2007). *Talträning i skolan. En studie av några lärares undervisning i retorik och muntlig framställning*. Examensarbete, 10 p, Institutionen för humaniora. Växjö: Växjö universitet. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A205746&dswid=1317> [2018-03-08].

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Utrikesdepartementet (2017). *Mänskliga rättigheter, demokrati och rättsstatens principer i Demokratiska folkrepubliken Korea (Nordkorea) 2015-2016*. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rapporter/2017/04/manskliga-rattigheter-demokrati-och-rattsstatens-principer-i-nordkorea/> [2018-05-04].

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wallmark, H. (2013). Med retorik på schemat blir blyga svenskar bättre talare. *SVT Nyheter*, 18 mars. Tillgänglig: <https://www.svt.se/opinion/med-retorik-pa-schemat-blir-blyga-svenskar-battre-talare> [2018-04-23].

Ämnesplan för Svenska Gy11 (2011). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve> [2018-02-08].

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1: Intervjuguide

- Vårt examensarbete.
- Fokus: retorik och demokrati i svenskundervisning.
- En av tre informanter.
- Du kommer genomgående att vara anonym.
- Materialet som samlas in kommer endast användas i denna undersökning.
- Det är endast vi som har tillgång till det insamlade materialet, samt vår examinator och opponenter/opponenter.
- Det är frivilligt för dig att delta och du kan när som helst välja att inte vara med.

Inledande frågor: Är du införstådd med dessa punkter och känns det okej? Är det okej att vi spelar in samtalet? Har du några frågor innan vi börjar?

Ämnen	Intervjufrågor	Möjliga följdfrågor
	Faktafråga Kan du berätta lite om dig själv? Ålder, ämnesbehörighet, lärare hur länge, vilka kurser i svenska har du undervisat i/undervisar du i?	Vad har du för utbildning i retorik? Ex: lärarutbildning eller fortbildning. Vad ingick?
Vilket perspektiv på retorik intar läraren/lärarna? Gamla grekerna Utens/Dosens/Studens Receptiv/Produktiv Retorik - Demokrati Praktiska modeller	Introduktionsfråga Hur tolkar du begreppet retorik?	
Hur tolkar läraren styrdokumentet?	Övergångsfråga/Nyckelfråga Hur tolkar du styrdokumentet för Sv1 utifrån begreppet retorik?	Vilka för- och nackdelar ser du med hur retoriken omskrivs i Gy11? Är ämnet viktigt för dig i förhållande till allt annat som ska behandlas? Hur mycket utrymme får ämnet?
Hur implementerar läraren retorik i sin undervisning?	Nyckelfråga Hur arbetar du själv med retorik i din undervisning?	Har du några exempel? Några modeller? Arbetar du med retorik enskilt eller tillsammans med andra kunskapskrav? Tycker du det är viktigt att

		<p>eleverna lär sig ett metaspråk vid arbete med retorik? Varför/varför inte?</p> <p>Tycker du det är viktigt att eleverna skolas i retorik? Varför/varför inte?</p>
<p>Vilka förutsättningar finns för läraren att arbeta med retorik i sin undervisning?</p> <p>Vad har läraren för utbildning i retorik?</p>	<p>Nyckelfråga Hur tycker du att förutsättningarna är för att arbeta med retorik i din undervisning?</p>	<p>Känner du dig trygg i din ämneskunskap i retorik? Varför/varför inte?</p> <p>Ställer styrdokumentet rimliga krav på dig utifrån din kunskap i ämnet retorik?</p> <p>Efterfrågar du några kompetenser i ämnet retorik?</p>
<p>Hur tolkar läraren skolans demokratiska uppdrag?</p>	<p>Introduktionsfråga Hur skulle du vilja beskriva skolans demokratiska uppdrag?</p>	<p>Hur arbetar du själv med uppdraget i din undervisning?</p>
<p>Vilka förutsättningar finns för läraren att arbeta med det demokratiska uppdraget i sin undervisning?</p> <p>Finns det en enhetlig bild/tolkning av uppdraget på organisatorisk nivå?</p> <p>Implementerar läraren uppdraget i enlighet med organisationens tolkning eller gör läraren en egen tolkning?</p> <p>Känner läraren sig trygg i att arbeta med skolans demokratiska uppdrag?</p>	<p>Övergångsfråga/Nyckelfråga Hur tycker du att förutsättningarna är för att arbeta med det demokratiska uppdraget i din undervisning?</p>	<p>Finns det tid för dig att arbeta på det sätt du vill med uppdraget?</p> <p>Finns det tillräckligt med resurser för att arbeta på det sätt du vill med uppdraget?</p> <p>Har du och dina kollegor samma syn på hur man bör arbeta med uppdraget? Får ni stöd från varandra?</p> <p>Får du tydliga direktiv uppifrån på hur det demokratiska uppdraget ska implementeras? Vilka för- och nackdelar ser du med detta?</p>
<p>Implementering av det demokratiska uppdraget.</p>	<p>Nyckelfråga Hur arbetar ni med det demokratiska uppdraget här på skolan?</p>	<p>Har ni fortbildning som rör det demokratiska uppdraget?</p> <p>Har ni gemensamma aktiviteter? (Ex. temadagar)</p> <p>Arbetar ni ämnesöverskridande?</p> <p>Efterfrågar du några kompetenser kring arbetet med det demokratiska</p>

		uppdraget?
Ser läraren att de båda uppdragen bör genomsyra varandra eller anser hen att de bör behandlas separat?	Nyckelfråga Hur skulle du beskriva skolans demokratiska uppdrag i förhållande till kunskapsuppdraget?	Får de båda uppdragen lika stort utrymme i din undervisning? Ser du en möjlighet att arbeta med de båda uppdragen samtidigt? Hur arbetar du med de båda uppdragen i förhållande till varandra?
Uppmärksammar läraren retorikens demokartifunktion?	Nyckelfråga Ser du en koppling mellan retorik och demokrati?	Kan retorisk kompetens vara demokratisk kompetens? På vilket sätt?
Implementerar läraren demokratiuppdraget i sin undervisning genom retorik?	Nyckelfråga Har du någon gång medvetet arbetat med retorik för att utveckla dina elevers demokratiska kompetens?	Om ja: Hur isåfall? Kan du beskriva hur du gått tillväga? Om nej: Varför inte? Har du arbetat explicit med något annat inom ditt ämne för att utveckla demokratisk kompetens hos dina elever?
Anser läraren att hen har förutsättningar att integrera retorik och demokrati sin undervisning? Vad efterfrågar lärarna för att förbättra förutsättningarna för integrering av retorik och demokrati?	Nyckelfråga Hur anser du att förutsättningarna är för att integrera retorik och demokrati i din undervisning?	Efterfrågar du några kompetenser för att integrera retorik och demokrati i din undervisning?
Finns det något som läraren anser att hen behöver få gehör för, för att förbättra förutsättningarna för att integrera retorik och demokrati i sin undervisning?	Avslutning Är det något speciellt som du tycker att styrande eller skolledare behöver veta?	
Ev. tillägg till tidigare.	Avslutning Är det något av allt det vi tagit upp som du skulle vilja säga något mer om?	
Ev. nya tillägg.	Avslutning Är det något som vi inte pratat om som du skulle vilja att vi tar upp?	

Bilaga 2: Utdrag ur styrdokumenten för Svenska 1

Ämnesplanen - Svenska - syfte

1. 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.
2. Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.
3. 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.
4. Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

Svenska 1 - centralt innehåll:

- Muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning. Faktorer som gör en muntlig presentation intressant och övertygande. Användning av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning. Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen.
- Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.
- Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text.
- Grunderna i den retoriska arbetsprocessen.
- Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik. Grundläggande källkritik.

Kunskapskrav - Svenska 1 - betyg 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.

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.