

**Uppgiftens namn:** Inlämning av slutversion för arkivering och betyg.

**Namn:** Johanna Persson

**Inlämnad:** 2020-06-15 01:42

**Skapades:** 2020-09-21 08:22



LUNDS  
UNIVERSITET



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 HP

Självständigt arbete i Svenska  
Ämneslärarutbildningen, med inriktning på gymnasiet

# RETORIKENS ETIK I EN SKOLKONTEXT

En kvalitativ undersökning för att synliggöra retorikteorins  
potential att implementera det etiska perspektivet

Johanna Persson

Kurskod: ÄSVM92

Termin: VT 2020

Handledare: Anders Sigrell

Examinator: Rikard Loman

## **Förord**

Inledningsvis vill jag ägna ett stort tack till de informanter som med sin delaktighet gjort denna undersökning både möjlig och intressant att utföra. Vidare vill jag tacka min handledare Anders Sigrell, som med djupa kunskaper och ett gediget engagemang handlett mig genom detta arbete. Ett hjärtligt tack till Josefine och Mikael, för stöttning, läsning och ovärderliga insikter. Slutligen vill jag ägna ett tack till Felicia och Martina. Trots att alla tre skrivit tre individuella uppsatser om tre olika ämnen har jag funnit ett gränslöst värde av att dela denna upplevelse med er.

## Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur retorikteorins etiska aspekter kan implementera *det etiska perspektivet* i retorikundervisningen i Svenska 1, 2 och 3. Vidare strävade jag efter att synliggöra hur lärare betraktade möjligheten att involvera eleven i etisk reflektion med hjälp av retorikens metaspråk. Jag tillämpade en kvalitativ innehållsanalys för att synliggöra relationen mellan retorik och etik likväl som retorikens potential att förmedla *det etiska perspektivet* genom retoriska modeller. Ur innehållsanalysen framhävs fyra aspekter, vilka visar att retorik:

- berör den kunskap ”som kan vara på bägge sätten”.
- bistår oss i övervägandet av språk.
- ger oss medel att argumentera för våra värderingar och se något ur den andres perspektiv.
- innefattar didaktiska modeller vilka manifesterar de föregående tre aspekterna.

Vidare utfördes kvalitativa intervjuer för att undersöka hur retorikteorin och det etiska perspektivet beskrivs och uttrycks i lärarens praktiska vardag. Undersökningen synliggjorde att lärare beskriver och tillämpar retorik på varierande vis, vilket vidare påverkar implementeringen av etiska perspektivet i retorikundervisningen. Ingen av informanterna inkluderar samtliga tre inledande punkter i sin undervisning. Detta grundar sig i brist på tid, kunskap eller didaktiska tillvägagångssätt. Eleverna går därmed miste om den potential för etisk reflektion som redogörs för i innehållsanalysen.

*Nyckelord: Retorik, etik, det etiska perspektivet, metaspråk, perspektivism*

## **Abstract – English translation**

Translated title: The ethics of rhetoric within a school context: *A qualitative study to highlight the rhetoric theory's potential to implement the ethical perspective*

The aim of this study was to investigate how the ethical aspects of rhetoric theory can implement *the ethical perspective* on teaching in rhetoric in Swedish 1, 2 and 3. Furthermore, I sought to clarify how teachers viewed the possibility of involving the student in ethical reflection with the help of rhetoric's metalanguage. I applied a qualitative content analysis to underline the relationship between rhetoric and ethics, as well as the potential of rhetoric to convey *the ethical perspective* through rhetorical models. The content analysis highlights four aspects, which show that rhetoric:

- relates to the knowledge "which can be both ways".
- assists us in the deliberation of our language.
- gives us the means to convey our values and see something from another's perspective.
- includes didactic models that manifest the previous three aspects.

Furthermore, qualitative interviews were conducted to investigate how rhetoric theory and *the ethical perspective* are described and expressed in the teacher's practical everyday life. The survey made it clear that teachers describe rhetoric in varying ways, which further affects the implementation of *the ethical perspective* in rhetoric teaching. None of the informants included all three initial points in their teaching. This was based on a lack of time, knowledge, or didactic approaches. The pupils thus lose parts of the potential for ethical reflection presented in the content analysis.

*Key words: Rhetoric, ethics, the ethical perspective, metalanguage, perspectivism*

# Innehållsförteckning

Förord .....	2
Abstract.....	3
Abstract – English translation.....	4
Innehållsförteckning .....	5
1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar .....	2
2. Perspektiv på retorik och etik .....	2
2.1 Retorik .....	2
2.1.1 De gamla grekerna.....	2
2.1.2 Retorik som konsten välja språk konstruktivt .....	4
2.2 Retorik och etik .....	5
2.2.1 Retorikens kunskapssyn: ”Det som kan vara på bägge sätten” .....	5
2.2.2 Relationen mellan retorik och etik .....	6
2.2.3 Retorik som handlingskunskap .....	7
2.3. Min definition av retorik .....	8
2.4 Retorik och etik i skolan.....	8
2.4.1 Retorik i styrdokumentet .....	9
2.4.2 Etik i styrdokumentet – Det etiska perspektivet .....	13
2.4.3 Etisk reflektion i skolan.....	14
2.5 Etisk reflektion i retorikundervisningen.....	15
2.5.1 Relationen mellan teori och praktik .....	15
2.5.2 Ett retoriskt metaspråk.....	15
2.5.3 Retoriska modeller .....	16
3. Tidigare forskning .....	21
4. Metod.....	22
4.1 Kvalitativ utgångspunkt och analys av materialet.....	22
4.2 Insamling av material.....	23
4.3 Intervjuer .....	23
4.3.1 Urval.....	24
4.3.2 Innan intervjun .....	25
4.3.3 Forskningsetiska reflektioner .....	25
4.3.4 Transkribering .....	26
5. Resultat och Analys.....	26
5.1 Bakgrund till informanterna samt deras syn på retoriken .....	26
5.2 Hur reflekterar svensklärare kring det retoriska metaspråket?.....	29
5.3 Hur beskriver svensklärare den etiska aspekten av retorikundervisning?.....	31
5.3.1 Retorikens perspektivism .....	34
5.3.2 Retorik som övervägandets konst.....	35
5.3.3 Konsten att samtala om ämnen där det inte finns ett rätt eller fel .....	35
5.4. Hur kan svensklärare arbeta för att integrera det etiska perspektivet i retorikundervisningen?.....	37
5.4.1 Den retoriska arbetsprocessen .....	37
5.4.2 Progymnasmata .....	41
6. Diskussion .....	43
6.1 Informanternas bakgrund och syn på retorik.....	43
6.2 En diskussion kring retorik i styrdokumentet och det retoriska metaspråket.....	44
6.3 En diskussion kring det etiska perspektivet i retorikundervisning .....	46
6.4 Potentiella sätt att inkludera det etiska perspektivet .....	47
6.4.1 Progymnasmata .....	47
6.5 Diskussion kring studiens metod.....	48
6.6 Vad studien åskådliggör .....	49
6.7 Några framåtblickande ord.....	51
6.8 Vidare forskning.....	51
Källförteckning.....	53
Bilagor .....	56
1. Intervjuguide .....	56

# 1. Inledning

[...] Undersökningen [...] bedrivs inte för att vi ska få reda på vad förträffligheten är, utan för att vi ska bli goda, emedan man annars inte har någon nytta av den (Aristoteles, 1993, II.2).

Som framtida svensklärare faller det inte helt onaturligt att fastna i funderingar kring språk och handlingar samt dess intima samverkan. Citatet ovan förtäljer att Aristoteles inte ser förträffligheten eller de moraliska dygderna som målet för undersökningen, utan att vi ska bli goda. Godheten ligger i människans förmåga att överväga mellan olika sätt att handla i världen. Med detta sagt, är min strävan med denna studie inte att urskilja vad som är rätt eller fel, utan snarare att belysa en aspekt ur vilken lärare kan bejaka retorikens potential att involvera elever i en etisk reflektion kring kommunikation.

Etikens relevans har stått sig stark genom tiderna, men tagit olika form vid olika tidpunkter i historien. Det beständiga intresset för etikens frågor tycks ligga i en nyfikenhet för människans sätt att hantera och kommunicera om den värld vi lever i. Ambitionen i denna undersökning drivs av en liknande nyfikenhet vilken strävar efter att åskådliggöra hur lärare kan ge sina elever verktyg att sätta ord på sina inneboende tankar samtidigt som de lär sig att se något ur den andres synvinkel.

Lärare har två styrdokument att förhålla sig till i deras undervisning av etik: skollagen och läroplanen. Broman beskriver i en artikel på Skolverkets hemsida att etik ofta sätts i relation till elevens funktion i det demokratiska samhället i styrdokumentet. Formuleringar kring utvecklingen av elevens karaktär, hans personliga etik, förekommer däremot mindre frekvent (Broman, 2020). Det tydligaste exemplet rörande etik finns i läroplanens inledande kapitel där det beskrivs som ett av flera viktiga perspektiv:

Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i utbildningen. Undervisningen i olika ämnen ska behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden och agera ansvarsfullt mot sig själva och andra (Gy11, 2011, 3).

Ur citatet ovan kan vi utläsa att det etiska perspektivet ska behandlas i olika ämnen. Denna studie strävar efter att presentera ett perspektiv där retoriken – och dess metaspråk – kan ses som ett givande medel att utveckla elevens demokratiska kompetens, likväl som elevens personliga etik. I handledningsmaterialet för lärare i Utbildningsradion skriver Beronius & Ekenvall att en utbildning i retorik i skolan, där demokrati och etik ingår, ger eleven redskap att kommunicera. Istället för att ”ta till knytnävarna” lär skolan elever att lösa konflikter genom en dialog (Beronius & Ekenvall, u.å.).

Genom kvalitativa intervjuer kommer jag undersöka lärares uppfattning av den etiska aspekten av retorik samt om de finner det givande att förmedla det etiska perspektivet genom retorikundervisning. Vidare vill jag synliggöra hur svensklärare kan arbeta för att i högre grad integrera retorik och etik. Min förhoppning är att nå ut till svensklärare, samt sprida den möjliga potentialen i att integrera

retorik och etik i retorikundervisningen. Slutligen strävar jag efter att bidra till forskningsfältet om retorik och etik i en skolkontext, vilket i nuläget är tunt utforskat.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är, genom kvalitativa intervjuer med legitimerade gymnasielärare, att undersöka hur de reflekterar kring det retoriska metaspråket i undervisningen. Vidare syfte är att synliggöra hur läraren med hjälp av retorik kan implementera det etiska perspektivet i svenskämnet.

Denna undersökning ämnar besvara följande frågeställning:

1. Hur reflekterar svensklärare kring det retoriska metaspråket?
2. Hur beskriver svensklärare den etiska aspekten av retorikundervisning?
3. Hur kan svensklärare arbeta för att integrera *det etiska perspektivet* i retorikundervisningen?

## **2. Perspektiv på retorik och etik**

Jag har valt att benämna denna del i uppsatsen för Perspektiv på retorik och etik, eftersom den kommer omfatta flera olika perspektiv på retorik, etik och skolans uppdrag. Denna del inkluderar även en innehållsanalys genom vilken jag strävar att synliggöra den potential retoriken har att integrera det etiska perspektivet i svenskundervisningen. Delarna i detta avsnitt utgör därmed både bakgrund för denna uppsats samt tillvägagångssätt i undersökningen.

### **2.1 Retorik**

Denna studie söker att synliggöra ett ämnesområde med en rik historia vilken har sina rötter i den grekiska filosofin. Många av antikens bidrag till retoriken är fortsatt aktuella i vår samtid, vilka lade en grund för ämnesområden som etik, kunskapssyn och didaktik (se punkt 2.1.1). Till detta kommer jag presentera två samtida perspektiv på retoriken i punkt 2.1.2. Presentationen av dessa strömningar kommer agera som överblick av retorik samt en riktning i hur man kan definiera begreppet.

#### **2.1.1 De gamla grekerna**

Detta avsnitt kommer ge en kort introduktion till fyra av antikens filosofer vilka lämnat ett avtryck i retorikens historia som kan skådas än idag. Eftersom denna uppsats kommer beröra retorik, kunskapssyn, etik och didaktik kommer jag redogöra för filosofernas tankar om dessa områden.

Inom retorikteorin förekommer fyra inriktningar som uppstod under 400-talet f.v.t, vilka förblivit aktuella in i vår samtid (Conley, 1994, 23–24). Vidare menar Conley (1994) att dessa inriktningar tillsammans täcker samtlig retorikteori. Han menar att det som binder dem samman är att dessa teorier bestått genom millennierna och att de skilda inriktningarna varit populära vid olika tidpunkter genom historien sen deras födelse i antika Grekland (Ibid).



Dessa fyra inriktningar förespråkades av varsin filosof vilka hade varierande syn på retorik. Deras namn var Protagoras, Gorgias, Platon och Aristoteles. Nedan följer en orientering i deras syn på retorik och vad de lämnade till de kommande generationerna fram tills idag.

**Protagoras** är den äldsta av dessa fyra filosofer och levde år 490–420 f.v.t. Han tillhörde den inriktning som benämndes sofisterna, vilka var en grupp kringvandrande lärare som undervisade män i antika Grekland mot betalning (Hedman, 2015, 116–117). Den demokratiska styrelseformen i Grekland under denna tid var en förutsättning för utvecklingen av denna retorik då sofisternas undervisning just riktade sig till att förbereda män för det politiska samhällslivet (Hedman, 2015, 116–117; Lindhardt, 2005, 30).

Lindhardt menar att sofisterna har blivit beskyllda för att vara amoraliska i deras fokus på den yttre formen av retorik samtidigt som de fördömde sanningsvärdet i det sagda. Dock pekar mycket på att denna bild av sofisterna är onyanserad då sofisterna snarare uppfattade sanningen som ytterst beroende av tid och rum (*kairos*) (Lindhardt, 2005, 30).

Protagoras menade att ”Människan är alltings mått” och att det därav inte förekommer något säkert vetande utan att kunskap föds i den enskildes subjektiva erfarenheter (Lindhardt, 2005, 30–32). Därmed finns det ingen generell sanning och därför kan man inte ta reda på hur något slutligen är. Det existerar inget sant och falskt utan Protagoras skiljer mellan sant och sant i bemärkelsen ”det som är bättre” mot ”det obetydliga” (Lindhardt, 2005, 32). För att nå en slutsats i en fråga tillämpade han antilogos, vilket innebär att man väger argument mot varandra.

Protagoras menade att beslutsfattare skulle komma fram till det starkaste argumentet genom övervägandet och agera utifrån detta (Conley, 1994, 5). Vidare hävdade han att samtliga argument uppkom ur olika allmänna uppfattningar, vilket benämns som *doxa* inom retorik. Sanningen föddes genom argumentation och därmed skulle samtliga vedertagna sanningar ifrågasättas (Conley, 1994, 6–7).

Ytterligare en som tillhörde sofisterna var **Gorgias**, vilken levde ungefär samtidigt som Protagoras. De var i samstånd i frågan om sanning och kunskap, men skiljde sig åt i deras hållning till retorik (Conley, 1994, 5). Både Protagoras och Gorgias banade vägen för utvecklingen av retorik genom allmänfilosofiska och kunskapsmässiga diskussioner (Lindhardt, 2005, 30). Hellspong menar att Gorgias var en stilistiskt skicklig talare och att han övertygade sina åhörare med en vacker talekonst. Hans mål var inte, skilt från Protagoras, att väga in alla argument mot varandra utan att föra publiken dit han ville. Hellspong menar därmed att Gorgias inte tjänade i allmänhetens godo (Hellspong, 2011, 22; Conley, 1994, 23).

En av sofisternas stora motståndare var **Platon**, som levde 428–348 f.v.t. (Lindhardt, 2005, 32). Han uttryckte sig mycket kritiskt mot hur retorik användes och yttrade en misstänksamhet mot språket där han menade att visdom och vältalighet inte nödvändigtvis följs åt. Detta kom att vara en av de

avgörande diskussionerna under antiken, där antikens vishetsbegrepp, *sapientia*, pekade ut godhet som den övergripande kvalitén. Platon menade att en samvetslös vältalighet var en negativ aspekt av retoriken (Lindhardt, 2005, 32).

Vidare uttryckte han kritik mot sofisternas subjektiva syn på sanning, där sanningen blev vad man tolkade in i det som sades och därmed valde att tro på (Sigrell, 2013, 16). Enligt Platon är sanningen absolut och vägen till denna är dialektiken (Conley, 1994, 23). Platon ställde sig därför kritisk till doxa vilken han menade utgjorde en svag grund för sanningen. Sanningens essens kunde endast växa ur intellektet hos äkta filosofer vilka inte förvirrades av doxa och dess illusion (Conley, 1994, 8–9 och 12–13).

Platons elev **Aristoteles** levde mellan år 387 och 322 f.v.t och var den filosof som myntade en av de mest välkända definitionerna av retorik: *retoriken är konsten att finna det som är övertygande i varje enskild situation* (Beronius & Nilsson, 2014, 30). Lindqvist Grinde betonar dock att Aristoteles inte betraktar retoriken som blott konsten att övertyga, utan som konsten att upptäcka möjligheter och finna de bästa tillvägagångssätten att kunna övertyga (Lindqvist Grinde, 2016, 31). Aristoteles betraktar alltså retoriken som ett praktiskt hantverk där det inte endast blir en metod för att finna argument, utan även en metod för att söka övertygande kunskap (Gunnarson, 2012, 8).

En av hans mest grundläggande tankar är att se retoriken som ett verktyg för att förstå människans sociala spel (Beronius & Nilsson, 2014, 30). Enligt Aristoteles är människan ett samhällsdjur vars kunskap om verkligheten utvecklas i gemenskap med andra. Hennes kunskap om hur hon ska leva och handla kommer ur språket vilket är närvarande i varje mänsklig situation (Ramirez, 2004, 43).

Likt nämnt ovan beskrev Aristoteles retoriken som ett redskap för att förstå människans sociala spel, vilket tycks kräva en förståelse för både sitt eget och andras sätt att interagera. Grunden för denna undersökning utgörs av att människan lever i ständig kommunikation med sig själv och andra, och att språket är ett redskap för att belysa olika aspekter av detta. I kommande avsnittet *Retorik som konsten att välja språk konstruktivt* kommer jag lyfta samtida perspektiv vilka beskriver retoriken som omfattande av samtliga aspekter av mellanmänsklig kommunikation.

### **2.1.2 Retorik som konsten välja språk konstruktivt**

I likhet med Aristoteles citat av retorik som konsten att upptäcka möjligheter och finna de bästa tillvägagångssätten att kunna övertyga, beskriver Sigrell retorik som ett redskap att bistå oss i valet av kommunikation och hjälpa oss välja ett så konstruktivt språk som möjligt. Sigrell menar att en väg till detta är att använda retorikens begrepp för att reflektera över kommunikationens villkor och utfall (Sigrell, 2008, 207). Vidare menar han att människan talar för att skildra hennes omvärld, där språket utgör en grund som bistår hennes strävan i detta. Retoriken berör språkets funktion i hur språket kan användas för att påverka samtidigt som den beaktar föreställningar om människans, språkets och

kunskapens karaktär samt dess intima samverkan. Sigrell skriver att ”andra konster hämtar sitt stoff från skilda källor, men det som tillhör talekonsten är omedelbart tillgängligt och har med människors inbördes förhållanden att göra” (Ibid).

Utgångspunkten landar i att retorik är något som hjälper oss att granska och beskriva våra inneboende tankar samt förklarar hur vi kommunicerar dem. Detta leder till frågan huruvida människans kommunikation är ett val, vilket kommer beröras i nästa del vilken ämnar undersöka relationen mellan retorik och etik.

## **2.2 Retorik och etik**

Denna studie strävar efter att undersöka om det föreligger en potentiell förtjänst i att integrera etik i retorikundervisningen. Därför kommer jag ägna denna del åt att utforska och beskriva relationen mellan retorik och etik. Inledningsvis kommer avsnittet innehålla perspektiv på retorikens kunskapssyn. Jag menar att kunskapssynen präglar hur vi pratar om retorik och klargör vilka frågor det kan och ämnar besvara. Vidare kommer detta perspektiv att behandlas i relation till Ramirez (1995) tolkning av Aristoteles handlingskunskap, vilken beskriver hur retoriken kan bistå oss i övervägandet av språk i vår kommunikation.

### **2.2.1 Retorikens kunskapssyn: ”Det som kan vara på bägge sätten”**

Aristoteles beskrev retorikens kunskapsdomän som ”det som kan vara på bägge sätten” (Aristoteles, 1357a). I enighet med Aristoteles menar Sigrell (2001) att om det kan vara på något annat sätt kan det inte vara bestämt i förväg. Han menar att ett av de utmärkande dragen för en argumentation är förekomsten av ett rationellt förhållningssätt, i den mån att en argumentation bland annat strävar att anföra grunder till ett visst ställningstagande, och därmed vänder sig till förnuftet. Detta grundar sig i en förhoppning att personen eller personerna som besitter en annan åsikt än den anförda ska ändra ståndpunkt utifrån ens argument. Under dessa förutsättningar tycks det vara rationellt att även den som anfört sina argument ska vara öppen för att ändra ståndpunkt om det framkommer tillräckliga grunder för detta. Rationaliteten vilar på villigheten att delta i en dialog och lyssna på motargument, vilket sammankopplas med sanningens relativism i de frågor retoriken ämnar besvara (Sigrell, 2001, 59).

Ingen uppfattning i en fråga som vi har anledning att argumentera för kan vara så säker att inte en annan uppfattning också kunde vara möjlig (Ibid).

Sigrells benämning av retoriken som relativistisk kan kopplas till Friedrich Nietzsches vetenskapliga riktning *perspektivism*. Denna kunskapsteori grundar sig i uppfattningen att varje människa ser världen utifrån sin subjektiva syn, deras personliga perspektiv. Nietzsche menar att kunskapen står i relation till detta perspektiv och att människor tolkar världen utifrån detta (Glavind Bo, 2014, 57).

Sigrell menar att den retoriska infallsinvinkeln om hur man betraktar tillvaron är till dess natur perspektivistisk och de frågor som retoriken strävar efter att ge svar på aldrig kommer kunna besvaras utifrån säker kunskap. Med detta menar han att människan aldrig kan få säker kunskap i den omfattning som bevisar något som är ”absolut sant för alla i alla tider” genom retorik (Sigrell, 2001, 60).

Gren (2007) utgår från att människan fostras och formas i det samhälle och den kultur hon befinner sig i, vilket även präglar de inneboende värderingarna hos individen. Hon menar att människan inte funderar över många av sina värderingar och de förblir därmed osynliga för blotta ögat:

Många av våra kulturellt betingade värderingar funderar vi aldrig över. Inte förrän vi möts av en diametralt motsatt värld. När en vän från Kina undrar om jag vill äta hundkött reagerar jag med avsky. När en vän från Indien bjuds på fläskkött reagerar han med avsky. [...] Det är inte svårt att, i jämförelsen med andra kulturers värden, finna exempel på hur vårt samhälle och vår kultur präglas oss dagligen (Gren, 2007, 28).

Gren menar att deras ”avsky” bottnar sig i deras personliga värderingar vilka är djupt förankrade i deras kultur (Ibid). Under *Normer och värden* i Läroplanen för svenska står det att ”skolans mål är att varje elev kan samspela i möten med andra människor utifrån respekt för skillnader i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia” (Gyll, 2011, 7).

Ur detta citat ur läroplanen kan det tolkas att det är skolans plikt att förse elever med tillräckliga verktyg att diskutera om värderingsfrågor som inte kan besvaras av säker kunskap, närmare frågor eller företeelser som kan ses ur flera perspektiv.

Gren lyfter upp att värderingsgrunderna förändras och att människan bör vara villig att ompröva sina personliga värderingar genom etisk reflektion (Gren, 2007, 28). Denna studie strävar efter att synliggöra det potentiella värdet av att integrera etik i retorikundervisningen och därmed undersöka om retoriken kan bidra till en mer utvecklad etikundervisning. Detta leder oss till frågan huruvida retoriken kan vara ett redskap i att reflektera kring *överbägandet* vid kommunikationen i dessa frågor, vilket kommer beröras närmre i nästa del.

### **2.2.2 Relationen mellan retorik och etik**

Med utgångspunkt i att det finns de frågor och ämnen som inte kan besvaras utifrån säker kunskap, kan vi dra slutsatsen att vi behöver medel för att diskutera dessa. Under rubriken *Retorik som handlingskunskap* kommer jag belysa retoriska förhållningssätt till dessa frågor. Inledningsvis kommer jag att presentera en introduktion av begreppet etik, vilket i denna undersökning kommer definieras utifrån Gren (2007).

Gren skriver att begreppet etik härstammar från det grekiska ordet *ethos* eller *ethikos*, vilket betyder sedvana, bruk eller sätt att bete sig på. Hon menar att begreppet ofta sammankopplas med människans förhållningssätt till fenomen runt omkring henne. Att ägna sig åt etik handlar därmed om att reflektera

kring vilka värderingar eller normer som styr ens handling, samt en vilja att ompröva dem (Gren, 2007, 13).

Sigrell beskriver den etiska dimensionen som en oundviklig del av retorikens natur. Han lyfter perspektivet att vi genom att välja ett språk inte bara gör ett retoriskt, utan även ett etiskt val (Sigrell, 2013, 19–21). Detta oupplösliga samband rotar sig i att oavsett vilka kriterier vi har för etisk bedömning, kommer den slutliga moraliska värderingen av ett retoriskt utförande vila på om vi tycker att den som talar besitter förmågan att skilja mellan rätt och fel, gott och ont samt strävan att välja det rätta och goda (Sigrell, 2001, 61). Det är således upp till varje talare att reflektera kring det etiska i det språk hen väljer. Sigrell menar därmed att det inte finns någon inneboende etik i retoriken, men menar samtidigt att kunskap i retorik förser människan med verktyg som hjälper henne fundera kring den etik hon praktiserar i valet av språk (Sigrell, 2008, 19).

### 2.2.3 Retorik som handlingskunskap

I avsnittet ovan presenterades en etisk aspekt av retoriken. Sigrell (2008) skriver att relationen mellan retorik och etik är oupplöslig och vävs samman i vår kommunikation, där vi ställs inför det oundvikliga ansvaret inför vårt språk.

Därmed kan det tolkas att människan står inför ett konstant övervägande över vilket språk vi väljer att använda. I denna del kommer jag att undersöka retorikens plats i detta övervägande utifrån Ramirez (2004) tolkning av Aristoteles handlingskunskap.

Aristoteles beskriver den kunskap om det som redan varit eller det som gäller allmänt som faktakunskap, vilket även betecknas som sanning. En annan form av kunskap benämns som handlingskunskap, vilken beskrivs som ett övervägande vid ett val av olika alternativ. Det som avgör valet är inte sanningen utan en överenskommelse med det som verkar vara bäst lämpat, eller leda till det resultat och de konsekvenser man önskar (Ramirez, 2004, 53).

Relationen mellan dessa kunskapsformer kräver en bro mellan det som *är* och vad *en bör göra*. Människan vill veta hur verkligheten fungerar för att kunna framkalla ett resultat utifrån de orsakssamband som är givna och vi känner till. Kunskap om fakta ger oss förmågan att handla. Samtidigt måste vi vara medvetna om hur vi ska göra eller inte göra, förstå vilken fakta och vilka orsaksband vi bör utnyttja. Detta kräver konsten i *övervägande*, vilket Ramirez tillskriver som en av retorikens domäner (Ramirez, 2004, 54).

Om någon får för sig att slå mig eller om en sten ramlar ner på mig från ett berg kan dessa händelser anses lika ofrånkomliga. Men jag kan inte säga till berget: "Du ska inte låta stenen rulla ner på mig". Jag kan bara sätta upp barriärer och hinder som stoppar berget eller binder det fast. Den andres handlingar kan jag dock försöka påverka genom att tala med honom. Det är denna möjlighet och tillika nödvändighet att samordna våra handlingar med hjälp av språket som gör retorikkunskapen angeläget (Ibid).

Ramirez beskriver retoriken som en metod att utreda när och hur en sådan dialog leder till önskvärda resultat och inte till ökade konflikter eller problem. Vidare menar han att det är retorikens uppgift att genomskåda de tillitsskapande egenskaperna som gör ett samförstånd möjligt (Ibid; Ramirez, 1995, 200).

I våra mellanmännsliga relationer är språket inte till för att återge den objektiva verkligheten, utan språkets funktion ligger snarare i kommunikationen och avbildningen av denna. Ramirez menar att språket befattar sig med den omgivande verkligheten samtidigt som han framhäver att dess främsta funktion ligger i att hantera den människor emellan. Språket är därmed först och främst vårt mänskliga sätt att handla i världen. Användningen av språk är därmed oumbärligt som redskap i att korsa mellan olika verkligheter, perspektiv och kulturer (Ramirez, 1995, 48). Ramirez menar att genom att åskådliggöra vissa beteenden hos oss själva och reflektera kring dem kan vi lyfta upp omedvetna dimensioner av vårt handlande till ett medvetet plan. Genom en dialog med andra kan vi göra oss uppmärksamma på vårt beteende och öva oss i att handla bättre. Vidare menar han att upprepade reflektioner blir en vana och ett instinktivt sätt att handla (Ramirez, 1995, 159).

### **2.3. Min definition av retorik**

Retoriken är språket om språk, med vars verktyg vi kan granska och ifrågasätta våra egna tankar och orden vi uttrycker likväl som handlingarna vi utför. Definitionen av retorik i denna undersökning kommer utgå från Sigrells (2008) definition vilken begrundar hur människan, genom språket, uttrycker vad hon tänker på för att skildra sin omvärld. Till detta perspektiv menar jag, i enighet med Sigrell, att retoriken bistår oss i att välja vår kommunikation på ett sådant konstruktivt sätt som är möjligt. Retorikens teori och metaspråk ger oss verktyg att sönderdela vår kommunikation på ett sätt som möjliggör en närmre syn på det vi – och andra – faktiskt säger. Retorik och etik är nödvändigtvis inte samma sak, men dessa två aspekter av kommunikation lever i ett oupplösligt samband.

Retoriken är den kunskap som gör oss medvetna om att det som sägs är sagt av någon till någon, och den etiska aspekten gör oss medvetna om ansvarsbördan som följer. I enighet med Aristoteles handlingskunskap kommer denna undersökning utgå från att retorik inte tillfaller de kunskapsformer som betecknar det som *är*, utan det som betecknar hur människan *bör* handla. Frågorna retoriken ämnar besvara kommer aldrig kunna mötas med säker kunskap, och är därav perspektivistisk till sin karaktär.

### **2.4 Retorik och etik i skolan**

Under *Retorik och etik i skolan* kommer jag att presentera en bild över hur retorik och etik kan höra samman i undervisningen. Jag kommer dels presentera en bild av det etiska perspektivet i Gy11 samt

det förarbete som publicerades när det etiska perspektivet tillkom i Lpf94. Vidare kommer jag redogöra för relevanta utdrag ur läroplanen, ämnesplanen och kursplanerna för svenskämnet.

I styrdokumentet för svenskämnet tillkommer praktiska, teoretiska och analytiska moment av retorik. Jag kommer tillämpa Kenneth Burkes (1969) *Rhetorica Utens*, *Rhetorica Docens* och *Rhetorica Studens* för att analysera styrdokumentet samt mina informanternas utsaga kring deras undervisning. Burke presenterar en beskrivning av praktiska likväl som teoretiska aspekter inom retoriken där retorisk teori benämns som *rhetorica docens* och retorisk praktik som *rhetorica utens* (Burke, 1969, 163; Andersen, 1995, 12). *Rhetorica docens* har sitt ursprung i latinets *docere* (lära/undervisa) och omfattar det teoretiska studiet av retorik. Det omfattar läran om retoriken; dess metaspråk och dess teoretiska lära. *Rhetorica utens*, som kommer från ordet *utilitas* (nytta), syftar till den praktiska delen av retoriken och inkluderar lyssnande till andra likväl som sitt eget anförande. Med andra ord syftar detta begrepp till kommunikation i bruk. Till dessa två klassiska benämningar tar Kjeldsen även upp *rhetorica studens*, vilket syftar till retoriken som ett kritik- och analysverktyg (Kjeldsen, 2008, 13).

Nationalencyklopedin beskriver begreppet analys som ”en uppdelning av något i dess olika beståndsdelar” (NE, 2019). Kjeldsen menar att retorisk analys tillämpas när ett retoriskt objekt blir analyserat (Kjeldsen, 2008, 13). Den retoriska analysen kan därmed beskrivas som process där någon bryter ner en kommunikativ handling, exempelvis en text eller en muntlig framställning, för att granska de olika delarna mer djupgående.

Indelandet av retorik i *utens*, *docens* och *studens*, ger en klar bild av retorikens flera användningsområden. I uppsatsen kommer jag tillämpa dessa begrepp för att tala om retorikens olika aspekter. Jag kommer även använda dessa begrepp för att analysera informanternas perspektiv på retorikundervisning och retorisk analys. Slutligen kommer jag använda begreppen för att förtydliga dessa aspekter av styrdokumentet, vilket kommer i nästa avsnitt.

#### **2.4.1 Retorik i styrdokumentet**

I denna del kommer relevanta utdrag ur styrdokumentet för svenskämnet samt svenskkurserna 1, 2 och 3 att presenteras. I svenskämnets syfte i ämnesplanen står det att eleverna 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, 2011, 1–2).

I detta utdrag ur ämnesplanen lyfts den retoriska arbetsprocessen explicit fram i svenskämnets syfte, vilket innebär att alla undervisande lärare i ämnet är skyldiga att undervisa i retorik. Punkt ett lägger fokus vid muntlig framställning, vilket i sin praktiska utövning kan definieras som *rhetorica utens*. Punkt två och tre fokuserar på det muntliga likväl som det skriftliga. Dessa punkter inkluderar elevens ”förmåga att utforma” samt elevens ”kunskap om den retoriska arbetsprocessen”, vilket jag menar kan sammankopplas med *rhetorica docens*. Den fjärde och sista punkten framhäver den analytiska delen, vilket kan kännetecknas med *rhetorica studens*.

Utöver ämnesplanen har samtliga kurser i svenska ett centralt innehåll vilket beskriver vad varje kurs ska innehålla. Skolverket tillgår pedagoger med material om hur de ska använda styrdokumentet, där de framhäver att lärare ska beröra samtliga delar av det centrala innehållet ur kursplanerna samt att de får lägga till innehåll efter elevers behov och intressen. Vidare får lärare även avgöra själva hur mycket utrymme de lägger på de olika delarna (Skolverket, 2019).

Nedan följer ett utdrag ur det centrala innehållet för svenska 1, vars delar jag menar är kopplade till ämnet retorik och påvisar att retorikundervisning är obligatoriskt i denna kurs:

1. Muntlig framställning med fokus med mottagaranpassning. Faktorer som gör 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.
2. 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.
3. Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text.
4. Grunderna i den retoriska arbetsprocessen.
5. Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik (Ämnesplan för svenska, 2011, 2–3).

Punkt fyra redogör för den obligatoriska teoretiska delen i retorik (*rhetorica docens*). I kommentarmaterialet till ämnesplanen i svenska understryker emellertid Skolverket att det är utförandet som är det viktigaste, och inte att eleverna lär sig begreppen utantill (Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, 2017, 4–5).

Svenska 1 är den enda obligatoriska kursen i svenska för samtliga gymnasieprogram och därmed utgör den retoriska delen av denna kurs potentiellt den enda för vissa elever. Den retorikundervisning de tillhandahålls under denna kurs är den enda som är garanterad alla elever på gymnasiet. Kunskapskraven att uppnå betyget E i Svenska 1 lyder såhär:

1. Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför grupp. Detta gör eleven med viss säkerhet. Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig. Eleven har viss åhörarkontakt. Språket är till viss del anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan med viss säkerhet använda presentationstekniska hjälpmedel.
2. 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 (Ämnesplan för svenska, 2011, 3–4).



Utifrån det centrala innehållet skulle en kunna dra slutsatsen att den teoretiska grunden för retorikämnet i svenska 1 utgörs av den retoriska arbetsprocessen (*rhetorica docens*). Likt nämnt tidigare betonar dock Skolverket att det är utförandet, inte begreppen, som är av essens och därmed skulle en kunna tolka att den teoretiska retoriken hamnar i skymundan.

Samtidigt skulle det kunna hävdas att det föreligger ett behov av teoretisk kunskap och analytisk kompetens hos eleven för att kunna, genom den retoriska arbetsprocessen, anpassa sitt innehåll till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Valet att belysa dessa omständigheter faller i händerna på den praktiserande läraren vilken själv får ta ställning i vilken grad hen involverar den retoriska arbetsprocessen.

Det råder en progression i svenskurserna, där det centrala innehållet likväl som kunskapskraven blir mer avancerade. Det centrala innehållet i Svenska 2 lyder följande:

1. Muntlig framställning av utredande och argumenterande slag i och inför grupp.
2. Uppbyggnad, språk och stil i olika typer av texter samt referat och kritisk granskning av texter. Skriftlig framställning av utredande och argumenterande texter. Normer och stildrag som hör till dessa texttyper (Ämnesplan för svenska, 2011, 5–6).

Detta är även något som kan skådas i kunskapskraven för betyget E i Svenska 2:

1. Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla argument, egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. [...] 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. [...]
2. Vidare kan eleven kan med viss säkerhet samla, sovra och sammanställa information från olika källor. Med utgångspunkt från detta kan eleven skriva utredande och argumenterande texter som är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition. Texterna är till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan tillämpa regler för citat- och referatteknik och följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet. Språket är varierat och innehåller goda formuleringar. (Ämnesplan för svenska, 2011, 6).

Likt nämnt tidigare syns en progression i det centrala innehållet likväl som i kunskapskraven från Svenska 1 till Svenska 2. Enligt det centrala innehållet i Svenska 2 ska eleverna anpassa och utföra muntliga framställningar inom en särskild genre. Eleven ska även ha kunskapen att arbeta med disposition samt språk- och stilformer i olika texter samt tillämpa dessa i argumenterande samt utredande skriftliga framställningar. Detta förutsätter en teoretisk kunskap (*rhetorica docens*) vilken bör ligga till grund för det praktiska utförandet (*rhetorica utens*). Elever ska även kunna utföra en kritisk granskning av texter vilket jag sammankopplar med *rhetorica studens*.

Dessa delar redogörs det även för i kunskapskraven. Vidare ska eleven besitta kunskapen att anpassa sitt språk och stil till syfte, mottagare och kommunikationssituation, vilket jag benämner som *rhetorica docens*. Likt min tolkning av Svenska 1 menar jag att man kan urskilja ett behov av teoretisk kunskap likväl som analytiska färdigheter hos eleven trots att det inte uttryckligen står i styrdokumentet.

Det står utskrivet i kunskapskraven för Svenska 2 att eleven ska kunna anpassa språk och stil till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Jag menar att detta förutsätter att eleven ska besitta en förståelse för relationen mellan språk och stil, samt hur detta kan anpassas till syfte, mottagare och den kommunikativa situationen (*rhetorica docens*). Med grund i detta ska eleven framföra en muntlig framställning (*rhetorica utens*).

Även om jag i detta avsnitt tolkat ett potentiellt behov av retorisk analys i både Svenska 1 och 2 tillkommer den retoriska analysen först i kursplanen för Svenska 3, vars innehåll omfattar ett mer retorikteoretiskt förhållningssätt. Det centrala innehållet för Svenska 3 omfattar följande punkter:

1. Muntlig framställning med fördjupad tillämpning av den retoriska arbetsprocessen som stöd i planering och utförande samt som redskap för analys. [...].
2. Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär.
3. Läsning av och arbete med texter, vilket inkluderar strukturering, sovring, sammanställning, sammanfattning och källkritisk granskning (Ämnesplan för svenska, 2011, 8–9).

Kunskapskraven för betyget E i Svenska 3 lyder:

1. 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. Språk, stil och disposition är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation, och eleven använder med viss säkerhet retoriska verkningsmedel. Eleven har viss åhörarkontakt. [...]
2. Eleven kan med viss säkerhet samla, sovrå och sammanställa stora mängder information från olika källor och kan med utgångspunkt från detta skriva texter av vetenskaplig karaktär och andra texter. Texterna är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition. Texterna är dessutom till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.
3. Eleven kan i skriftlig eller muntlig argumentation formulera en tes och ge välgrundade argument till stöd för den.
4. Eleven kan med viss säkerhet använda grundläggande retoriska begrepp som verktyg i enkla analyser av retorik (Ämnesplan för svenska, 2011, 9-10).

I det centrala innehållet står det att eleven ska utföra muntliga framställningar (*rhetorica utens*) utifrån en fördjupad reflektion av den retoriska arbetsprocessen (*rhetorica docens*). Till detta ska eleven även använda den retoriska arbetsprocessen som grund för retorisk analys (*rhetorica studens*). Eleven ska även tillägna sig skriftfärdigheter (*rhetorica docens*) samt analysera texter utifrån flera aspekter (*rhetorica studens*).

Kunskapskraven i Svenska 3 specificerar att eleven ska tillämpa retoriska verkningsmedel vid en muntlig framställning och besitta tillräckliga kunskaper för att formulera en tes vid skriftlig eller muntlig argumentation. Vidare står det att eleven ska använda retoriska begrepp som redskap vid retoriska analyser.

Med denna överblick av kursplanerna i Svenska 1–3 har jag ämnat att synliggöra olika aspekter av den retorikundervisning som fordras av Skolverket. Vidare har jag ställt mig frågande till om det föreligger ett behov av teoretisk kunskap (*rhetorica docens*) och retorisk analys (*rhetorica studens*) hos eleven för att hen ska ha möjligheten att genomföra det som eftersträvas i kursdokumenten.

Denna undersökningens syfte är att synliggöra huruvida etiska reflektioner kan integreras i retorikundervisningen likväl som åskådliggöra retorikens potential att undervisa det etiska perspektivet. Likt nämnt ovan betecknas den retoriska analysen som ett sönderbrytande av olika kommunikativa handlingar, vilket i enighet med Ramirez (1995) ger oss redskap att granska och ifrågasätta varför vi, likväl som andra, uttrycker oss på ett visst sätt. Sigrell (2008) menar att retoriken synliggör dessa aspekter och bistår oss i valet av språk för att vi ska uttrycka oss på ett så konstruktivt vis som möjligt.

I följande del strävar jag efter att se om detta perspektiv på retorik är kompatibelt med det etiska perspektivet som presenteras i läroplanen.

#### **2.4.2 Etik i styrdokumentet – Det etiska perspektivet**

Retorikens perspektiv är att människan är den som bestämmer vad som är gott respektive ont i världen. Quintilianus beskrev retorikern som en god människa, *vir bonus*, vilken är moraliskt ansvarsfull och besitter goda intentioner (Gunnarson, 2012, 12; Gustavsson, 2014, 179). Gunnarson menar att det är viktigt att lärare framhäver denna bild till sina elever (Gunnarson, 2012, 12). Ansvarsfullhet inför den näste är inskrivet i Läroplanen, bland annat genom det etiska perspektivet. Det beskrivs följande i läroplanen:

Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i utbildningen. Undervisningen i olika ämnen ska behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden och agera ansvarsfullt mot sig själva och andra (Gy11, 2011, 3).

Det etiska perspektivet infördes i Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna) och har inte förändrats sen dess. I förarbetet *Skola för bildning* till Lpf92:94 står följande:

Målet för skolans arbete på detta område måste vara att utveckla elevernas förmåga att göra etiska överväganden som har sin grund i både kunskaper och värderingar (SoU, 1992:94, 112).

I bilagorna till detta förarbete finner vi följande citat:

Skolan kan och skall tradera etikens innehåll och orientera om etikens möjliga drivkrafter, men var och en måste i en levande gemenskap på olika nivåer växa in i ett etiskt reaktionsmönster [...] som iståndsätter individen och gruppen att bemästra etiska konfliktsituationer. Etiken är i praktiken enligt Aristoteles ett reaktionsmönster, som visar sig i plötsligt påkomna lägen, där det inte längre finns tid till eftertanke (SoU, 1992:94, 440).

Dessa citat förankrar perspektivet att elever ska utveckla en förmåga i övervägande (se punkt 2.3.3) samt att skolan bör tilldela elever verktyg att reflektera *hur* de kan ansvara för både sig själv och andra. Författarna till *Skola och bildning* (1992) beskriver att kunskap om etik är kunskap om hur individer reagerar i olika situationer samt att kännedom om detta kan odla individens möjlighet till att agera ansvarsfullt inför ens näste.

Dessa situationer kan ske i våra vardagliga möten likväl som när vi aktivt deltar i det demokratiska samhället. I denna studie likställs inte demokrati och etik. Samtidigt lever vi i ett demokratiskt

samhälle och därför anser jag det oundvikligt att etiken inte ses på som en del av den ansvarsbörda medborgare har mot den större massan.

Enligt Skolverket är det en lärares plikt att ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Gy11, 2011, 1). Skolan och lärare har två styrdokument att förhålla sig till i implementeringen av det demokratiska uppdraget: skollagen och läroplanen för gymnasieskolan. I läroplanen står följande citat:

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 (Gy11, 2011, 2).

Därmed kan en tolka det som att Skolverket strävar efter att skolan ska undervisa elever och förse dem med verktyg för att de aktivt ska kunna ta del av det demokratiska samhället. I både citatet ovan och i det etiska perspektivet står det utskrivet att skolan ska inhysa en känsla av ansvarsfullhet, vilket jag menar synliggör ett släktskap mellan etik och demokrati.

### **2.4.3 Etisk reflektion i skolan**

Läroplanen uttrycker att det etiska perspektivet berör elevens förmåga till ansvarstagande inför andra och sig själv. Gren menar att pedagoger bör besitta en etisk medvetenhet och att den är av stor betydelse för hur hen realiserar den i sin yrkesverksamhet (Gren, 2007, 22). Föreläsningsvis skriver Gren att verksamheten i skolan ska präglas av de grundläggande värden som finnes i styrdokumentet. Hon menar att läraren ska föra en dialog med eleverna för att finna vägar för ett aktivt arbete kring värdegrunden (Gren, 2007, 31).

Samtidigt menar Gren att det råder en hög grad av osäkerhet bland pedagoger om hur en bör arbeta med etik i sitt direkta arbete med eleverna. Denna osäkerhet härleder hon till en avsaknad av grundläggande kunskap om etik som ämnesområde, etikens redskap och en ovana att diskutera etiska frågor. Hon menar att det saknas ord för den etiska gemensamma reflektionen samtidigt som Skolverket framför det som ett krav på lärare i styrdokumentet (Gren, 2007, 22–23).

I föregående avsnitt (se punkt 2.3.2) menar jag att det föreligger ett samband mellan etik, demokrati och ansvarstagande. Vi lever i ett samhälle där ett demokratiskt deltagande uppmuntras samtidigt som medborgare fordras till att respektera den andres rätt till sina åsikter och livsval. Därmed kan det ses som viktigt att elever lär sig framföra sina värderingar och åsikter samtidigt som de lär sig att se ett ämne eller sakfråga ur den andres perspektiv.

Kroon-Bisenius skriver att förmågan att byta perspektiv ger oss möjligheten att utvecklas till bättre demokratiska medborgare. Hon menar att om människan lär sig att se ett fenomen eller problem ur

ett annat, eller flera, perspektiv kan hon lättare sätta sig in i en annan persons situation (Kroon, Bisenius, 2008).

Beronius & Nilsson skriver att det är viktigt att lära sig att tala och kännedomen om hur en talar är en väsentlig kunskap och ett sätt att göra sin röst hörd i samhället (Beronius & Nilsson, 2014, 7). Hellspång menar att argumentation är en nyckel till detta, eftersom det är ett verktyg som hjälper oss göra grundande val i svåra frågor (Hellspång, 2011, 193).

## **2.5 Etisk reflektion i retorikundervisningen**

Följande del kommer att undersöka om det föreligger en potentiell fördel i användningen av ett metaspråk för att tillämpa det etiska perspektivet i undervisningen. Retorikens metaspråk kan definieras på olika sätt. I denna undersökning används den retoriska arbetsprocessen, och dess begrepp, som ramen för metaspråk. Vidare har jag valt att inkludera progymnasmata (se punkt 2.5.3.2) som ett perspektiv på hur en skulle kunna inkludera det etiska perspektivet i retorikundervisningen.

### **2.5.1 Relationen mellan teori och praktik**

Teori och praktik är två begrepp med lång historia i den västerländska kulturen. De föddes i antika Grekland och har tolkats och återigen omtolkats genom åren när de passerat genom olika tidsåldrar. Ramirez menar att vi härleder teori till tänkande eller kunskap och praktik med faktiskt handlande samtidigt som han ställer frågan: Kan man tänka utan att handla eller handla utan att tänka? Möjligheten till att ta ansvar för våra handlingar vilar på vårt medvetande och vår förmåga att reflektera kring dessa. Handlingar verkar därför involvera tankar samtidigt som tanken kan i visst avseende beskrivas som en handling i sig (Ramirez, 1995, 7).

### **2.5.2 Ett retoriskt metaspråk**

Hellspång menar att vi behöver ett språk för att kunna tala om något. Likväl som seglingskonsten har ett metaspråk med ord som babord, styrbord och läns vilka beskriver förhållanden ute till sjöss, så har retoriken sina egna termer och begrepp för att beskriva talandets villkor (Hellspång, 2011, 31). Flera belyser den potentiella styrkan av ett gemensamt metaspråk i klassrummet för att lärare och elever gemensamt ska kunna resonera kring vad som faktiskt sker i klassrummet. Sigrell menar att dessa begrepp ska fungera som redskap i vår kommunikation med oss själva där vi kan reflektera kring de språkval vi gör (Sigrell, 2013, 46). Termer som ofta lyfts fram är de som ingår i den retoriska arbetsprocessen (Olsson Jers, 2012, 63; Gunnarson, 2010).

Olsson Jers menar att med hjälp av begrepp från retoriken och den retoriska arbetsprocessen får lärare ett gemensamt metaspråk att diskutera om muntlighet med eleverna. Risken med att läraren vänder sig till generella ord är att elever har svårt att förstå den bakomliggande processen till varför

något är ”bra” eller ”tydligt”. Funktionen med begreppen är därmed att eleverna ska känna sig trygga i denna process där de själva kan sätta ord på det de gör tillsammans med läraren. (Olsson Jers, 2011, 32). Liberg & Säljö beskriver att metaspråket och metakognitionen som avgörande faktorer för hur förmögen en mottagare är att röra sig i tal- och skriftvärldar (Liberg & Säljö, 2017, 382).

Vidare menar Olsson Jers att nyttan med begreppen ligger i elevens förmåga att sätta det i relation till ett innehåll. Hon påpekar att även om den retoriska arbetsprocessens olika delar eller faser ökar medvetenheten är det inte tillräckligt att endast samla material för att lära sig ett innehåll. Hon menar att lärandet först sker när elevens innehåll blir retoriskt genom att det disponeras och formuleras i relation till den kommunikativa situation hen ska ingå i (Olsson Jers, 2012).

En parallell kan dras till tillägnet av ett metaspråk inom grammatiken i svenskämnet. Boström och Josefsson resonerar kring grammatikens metaspråk som ett verktyg i att observera och analysera sitt eget, likväl som andras, språk (Boström & Josefsson, 2006, 27–40). Liksom Boström och Josefsson (2006) beskriver hur ett grammatiskt metaspråk kan vara gynnsamt i klassrummet, har även flera, som nämnt ovan, betonat att bruket av ett metaspråk i retorik har liknande fördelar. Med detta i åtanke kan det skådas en viss motsättning mellan den diskurs denna studie presenterar och det som presenteras i styrdokumentet i ämnet svenska.

Grammatikens metaspråk har en grundad plats i svenska skolans styrdokument vars begrepp presenteras som en förutsättning för elevens språkliga analys (Lgr11, 2011, 162; Ibid, 169, Ibid, 176; Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, 2017, 7). Likt nämnt i punkt 2.4.1 presenteras även retorikens metaspråk, den retoriska arbetsprocessen, i kommentarmaterialet. Emellertid betonar Skolverket att det är arbetsprocessen som är av vikt och inte metaspråket. Det kan därmed tolkas som att det viktiga inte är att eleverna får redskap att tala om muntlighet utan att de använder den som en grund för muntliga framställningar.

I detta avsnitt har jag haft avsikten att synliggöra den diskurs som berör huruvida ett metaspråk kan tjäna ett undervisningssyfte i klassrummet. Som antytts ovan, så kan ett metaspråk ha en fördelaktig roll i kommunikationen mellan samtliga parter i en klassrumssituation.

Med detta i åtanke kan en dra slutsatsen att det är viktigt att läraren besitter goda kunskaper i retorik för att förstå det retoriska metaspråket. Likt nämnt i punkt 2.4.2 är den retoriska arbetsprocessen explicit utskrivet i ämnesplanen för svenska (Ämnesplanen för svenska Gy11, 2011, 1) och läraren har därmed en plikt att inkludera denna i undervisningen. Samtidigt ter det sig som att retorik för närvarande inte är en obligatorisk del av lärarutbildningen (Wallmark, 2013).

### **2.5.3 Retoriska modeller**

I detta avsnitt kommer två retorikmodeller presenteras, vilka inkluderar bruket av både praktik och teori. Dels den retoriska teorin vilken går att hitta i styrdokumentet för svenskämnet (Ämnesplan för

svenska Gy11 2011, .9; Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, 2017, 29) samt progymnasmatas övningar haft en etablerad plats inom retorikutbildningen i västvärlden (se punkt 2.5.3.2) (Eriksson, 2006, 29).

### 2.5.3.1 Den retoriska arbetsprocessen

Den retoriska arbetsprocessen, även benämnd som partesmodellen, är en arbetsmodell som styrdokumentet lyfter fram som en grund för utformandet av muntliga framställningar (Ämnesplan för svenska Gy11, 2011, .9; Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, 2017).

Att behärska grunderna i den retoriska arbetsprocessen handlar inte främst om att kunna redogöra för den retoriska arbetsprocessens olika delar, utan att kunna tillämpa den som stöd i sitt arbete med texter och muntlig framställning (Ibid).

Ur citatet kan det urskiljas att modellen ska fungera som ett hjälpmedel och ska därmed ge ett stöd åt eleven. Beronius och Nilsson menar att en talare har stor hjälp av att följa en välplanerad arbetsgång när han eller hon ska utföra en muntlig framställning. Modellens sex delar har en logisk följd men det är inte nödvändigt att följa dem steg för steg, utan det är ibland givande att hoppa mellan de olika momenten när nya tankar tillkommer i efterhand (Beronius och Nilsson, 2014, 118). Den retoriska arbetsprocessen som finnes i styrdokumentet inkluderar följande moment:

1. *Intellectio*: att ta reda på hur en aktuell kommunikationssituation ser ut och utifrån den formulera ett syfte med sin muntliga framställning.
2. *Inventio*: att finna lämpligt stoff och goda argument.
3. *Dispositio*: att organisera stoff och argument på lämpligt sätt.
4. *Elocutio*: att välja språk och stil.
5. *Memoria*: att på ett ändamålsenligt sätt använda manus och presentationstekniska hjälpmedel.
6. *Actio*: att välja lämpligaste framförande med hjälp av kropp och röst (Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, 2017).

Ursprunget till den retoriska arbetsprocessen finnes i det antika Grekland (Olsson Jers, 2012, 120). Den ursprungliga modellen bestod ofta av fem delar: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio/pronuntiatio*. Modellen har utökats med *intellectio* som den första delen av den retoriska arbetsprocessen. Under antiken ingick *intellectio* i *inventio* men idag har den fått ett eget steg i modellen (Sigrell, 2008, 54).

I vår samtid har moderna teoretiker lagt till egna steg, däribland Strömquist som bidrog med *emendatio* som steg sju i modellen. Hon beskriver det som en bearbetningsfas för att analysera och korrigera det skrivna materialet (Strömquist, 1998, 21). Ytterligare ett modernt bidrag till den retoriska arbetsprocessen är *feedbacktio* av Sigrell vilket, likt Strömquists begrepp, faller in efter *actio/pronuntiatio*. Hans motivation bakom detta bidrag är att återkoppling ofta är något som förbises, och att *feedbacktio* erbjuder en fas där talaren kan reflektera över sin prestation och om det blev som man tänkt samt vad som kan förbättras (Sigrell, 2008, 83).

Även om den retoriska arbetsprocessen traditionellt setts på som en manual till muntliga framställningar finns det flera som påvisar ytterligare användningsområden för modellen. Lyngfelt (2015) menar att den retoriska arbetsprocessen kan användas mer än som ett verktyg för talproduktion. Författarna menar att denna modell även kan användas som ett analytiskt verktyg för ett kritiskt förhållningssätt. Lyngfelt skriver följande:

Partesläran syftar ju visserligen till att förbereda talare inför egna muntliga framställningar, och inte till förutsägelser av det andra har skrivit eller producerat, men skulle kunna vara användbar för att förbereda läsare på textens innehåll och struktur (Lyngfelt, 2015, 62–64).

Lyngfelt menar även att man kan använda den retoriska arbetsprocessen ”bakvänt” för att analysera retoriska situationer. Hon menar att det är viktigt att relatera den retoriska situationen i klassrummet till det som händer även utanför klassrummet för att eleverna ska kunna använda den analytiska kompetensen bortom skolvärlden (Lyngfelt, 2015, 66).

### **2.5.3.2 Progymnasmata**

Progymnasmatans anor går tillbaka till den grekiske retorikläraren Isokrates, som levde på 400-talet f.v.t i Aten. Övningsprogrammet skrevs senare om och de retoriska övningarna finns bevarade i olika källor (Eriksson, 2017, 10). Av de olika versioner av övningsprogrammet som uppkom blev Afthonios version från ca 400-talet e.v.t den mest populära (Sigrell, 2008, 202).

Progymnasmata har legat till grund för den muntliga samt den skriftliga modersmålsundervisningen i hela Europa, från antiken till vår samtid (Eriksson, 2017, 11). Grundantagandet hos progymnasmata är att all talad och skriven kommunikation sker i en kulturell kontext vilken kännetecknas av skilda handlingsalternativ, i enskilda såväl som i gemensamma situationer. Vårt behov av att uttrycka oss rotar sig i strävan att påverka och vägleda vår kunskap och våra ställningstaganden till dessa handlingsalternativ. Progymnasmatans övningar omfamnar detta perspektiv, och utmanar utövaren att se ett fenomen ur olika perspektiv och därmed, i bästa fall, inge förståelse för andra (Sigrell, 2008, 202).

Eftersom denna studie ämnar belysa retorikens potential att inkludera det etiska perspektivet, och därmed etisk reflektion, menar jag att progymnasmata kan bistå som ett verktyg i detta.

Eriksson (2017) framhäver ett samband mellan den retoriska arbetsprocessen och progymnasmata samt menar att den utgör en bakgrund till övningsserien. De inledande övningarna lägger fokus på innehåll och desto längre eleven kommer i övningarna arbetar man mer medvetet med språkvalet.

Fabeln aktualiserar kommunikationssituationen och övar eleven i att finna argument för en tes. Berättelsen rymmer övning i hur man kan resonera kring ordningsföljd i text samt lära sig hur man kan skriva om den i en annan form, exempelvis med en annan kronologi. I krian övar eleven sig i olika topiker vilka anknyter till *inventio*, samtidigt som topikerna utgör dispositionspunkter inför talet. Många ordspråk har olika stilistiska variationer och ger därmed övning i olika stilfigurer vilket



är tätt anknuten till *elocutio*. *Vederläggning* och *bekräftelse* är en övning i att argumentera, vilket även finnes i *inventio*.

När eleven håller ett lovtal eller utför en smädelse får hen en chans att träna i språkliga uttryck och retoriska figurer. Vid beskrivningen bör en finna ett språk vilket grundas i konventioner och minne för att de som lyssnar ska kunna visualisera och framkalla en känsla om det vi talar om. Karaktäriseringen är en övning i att agera och visa stora känslor, vilken lägger stort fokus på det fysiska framförandet vilket även kan knytas till *actio* (Eriksson, 2017, 13–14). Följande 14 övningar ingår enligt Afthonios version av progymnasmata (Sigrell, 2001, 209–216):

#### *I. Fabel (1) Retorik handlar om rätt och fel*

Eriksson beskriver fabeln som en kort allegorisk berättelse där djur ofta besitter mänskliga drag som med sina handlingar och repliker belyser en moralisk lärdom (Eriksson, 2017, 17). Sigrell menar att övningen belyser hur man bör handla likväl som hur man ska välja språk för att handla så bra som möjligt (Sigrell, 2008, 209).

#### *II. Berättelse (2) Det rätta kan förmedlas på många olika sätt*

I den andra övningen i serien får man träna på att skapa en kort berättelse. Berättelsen ska vara realistisk om något som skulle kunna ske i verkliga livet samtidigt som den alltid är färgad av den som skrivit den. Berättelsens syfte är inte att berätta sanningen, utan att delge läsaren en version berättad från ett visst perspektiv (Eriksson, 2017, 29).

Den teoretiska poängen med övningen är att både sändare och mottagare i en kommunikativ process få större insikt i att samtliga yttranden är yttranden ur ett visst perspektiv med ett syfte. Sigrell menar att ingen berättelse är en direkt avbild av verkligheten eftersom berättaren gör ett språkval utifrån sin egen subjektiva upplevelse (Sigrell, 2008, 210).

#### *III. Kria och sentens (3&4) Hur hittar man det rätta*

Dessa övningar handlar om att bygga ut innehållet av en berömd handling eller ett välkänt yttrande eller ordspråk. Eleverna ska följa ett bestämt schema av topiker för att utlägga, specificera och bredda innebörden av en handling eller ett yttrande (Sigrell, 2008, 211).

#### *III: Vederläggning och bekräftelse (5&6) Hur fastställer man att något är rätt*

Strävan i denna övning är att övertyga att ens egen argumentation är mer rimlig än den andra sidans. Vederläggningen går ut på att påvisa det felaktiga i någon annans åsikt, att bemöta ett påstående och tillbakavisa det. Bekräftelsen går ut på att befästa det rådande påståndet med stödargument (Eriksson, 2017, 96–97).

#### *V. Allmänplats (7) Vilka konsekvenser får valet av rätt/fel*

I den femte övningen undersöker eleven om hur man kan förstärka sin sakfråga genom att jämföra ens enskilda ärende med en principfråga av större betydelse (Eriksson, 2017, 125). Ur ett

retorikteoretiskt samt etiskt perspektiv handlar emellertid övningen inte främst om att utforma generella argumenttopiker utan om en ökad medvetenhet rörande språk- och positionsval (Sigrell, 2008, 212).

#### *VI. Lovtal och smädelse (8&9) Finns det andra sätt att avgöra rätt/fel*

Eriksson menar att vi borde öva oss i att finna både det hedervärda och klandervärda hos personer eller företeelser i en strävan att bredda våra perspektiv.

Det finns alltid två sidor i retoriken: Att skönmåla och att svartmåla, att ge ros och ge ris, att höja eller sänka, att hissa och dissna [...] Lovtal och smädelse är [...] syskonövningar. De använder samma topiker fast på ett motsatt sätt. Lovtal och smädelse är samma sak fast – tvärtom (Eriksson, 2017, 155).

Kriterierna som gör att något anses hedervärt eller klandervärt skiljer sig mellan olika grupper och personer. Många faktorer präglar någons doxa: exempelvis ålder, kön, social klass, land, kultur och religion. Dessa övningar belyser behovet av en medvetenhet om vilka kriterier ens mottagare har för att kunna anpassa språket därefter (Eriksson, 2017, 155–156).

#### *VII. Jämförelse (10) Hur stämmer det med vad vi vet i övrigt*

Eriksson hävdar att den som endast upplevt ett sätt att beakta en sak och inte har jämfört det med något annat är begränsad i sin förståelse. Jämförelse är ett av retorikens mest effektfulla redskap, där eleven ställer något i proportion mot något annat (Eriksson, 2017, 168).

#### *VIII. Karaktärisering (11) Kan andra människor ha ett annat rätt*

Denna övning går ut på att eleven ska skriva ett fiktivt tal vilket uttrycker vad en viss person skulle uttryckt vid ett visst tillfälle. Namnet på övningen syftar till att talet ska uttrycka personens karaktär, personlighet och känslor. Kärnan i övningen är att eleven ska sätta in sig i personens tillvaro och uttrycka de tankar och känslor som medföljer (Eriksson, 2017, 177). Eriksson skriver att ”den som lever sig in i en annan människas livssituation växer som människa” (Ibid).

I denna övning får eleven chans att leva in sig i en annan persons känsloliv och därmed ta del av ett perspektiv som kanske tidigare legat i blindo (Ibid). Utifrån ett pedagogiskt perspektiv där retoriken och språket fungerar som redskap för att lösa problem fokuseras retorikens dialogiska drag. Sigrell menar att känslan präglar hur människan upplever hennes värld och tillvaro. Karaktäriseringen tränar kropp och sinne i att känna att andra människor kan ha rätt utifrån deras synvinkel, vilken färgas av deras känslor (Sigrell, 2008, 214).

#### *IX. Beskrivning (12) Hur kan vi tydliggöra det rätta*

Denna övning innebär att eleven ska framföra en beskrivning av en händelse. Den som lyssnar ska uppfatta ordet via sina sinnen och identifiera sig med ämnet (Eriksson, 2017, 191). Vad som blir evident i denna övning är att samma händelse kan beskrivas på en rad olika sätt, samt att olika beskrivningar påverkar vår verklighetsuppfattning och därmed de ställningstaganden som följer (Sigrell, 2008, 215).

### *X. Tes (13) Hur kan vi testa om det är rätt*

I denna övning ska eleven konstruera en principfråga vilken de ska ta ställning för och sedan argumentera för (Eriksson, 2017, 205). Övningen går ut på att argumentera med sig själv för att förbättra sin förmåga att argumentera med andra. Sigrell menar att vi är dömda att ta ställning och välja, och därmed även dömda till att ta ansvar för våra val (Sigrell, 2008, 215).

### *XI. Lagförslag (14) Ska detta som vi tycker är rätt också gälla andra*

I en demokrati fattar medborgarna beslut om vilka lagar som vi vill ska gälla i samhället. I denna övning ska eleven, likt i testen, författa en principfråga vilken ska läggas fram som ett lagförslag (Eriksson, 2017, 221).

När demokratin ger varje människa en röst så måste varje människa också tränas i att göra sin röst hörd (Ibid).

Eftersom lagen innefattar åtgärder eller restriktioner som påverkar mer än oss själva, tvingas vi tänka inte bara vårt eget bästa utan vad som är bäst för hela samhället (Sigrell, 2008, 216).

## **3. Tidigare forskning**

Utifrån avsnittet ovan går det att tolka att den forskning som berör relationen mellan retorik och etik i en skolkontext är relativt lite utforskat. Den samtida forskning som finns att tillgå kring det etiska perspektivet i läroplanen är ofta inriktat på yngre elever i grundskolan i ämnet religion. År 2018 publicerade dock Sandra Ekman och Sandra Holmgren *Retorikundervisning i demokratins tjänst*, vilket undersöker sambandet mellan retorik och demokrati på gymnasieskolan. I sitt examensarbete på lärarutbildningen vid Lunds universitet och Högskolan Kristianstad undersöker Ekman & Holmgren om det är möjligt att implementera det demokratiska uppdraget i retorikutbildningen i kursen Svenska 1 på gymnasiet. Uppsatsen omfattar 30 högskolepoäng och är skriven 2018, vilket innebär att den ligger nära i tiden.

Även om deras studie berör retorik och demokrati anser jag att Ekman & Holmgrens slutsatser belyser många aspekter som är relevanta för min undersökning. Deras uppsats fokuserar på lärares föreliggande kunskaper om retorik likväl som deras inställning till att implementera delar av styrdokumentet i retorikundervisningen. Ekman & Holmgren (2018) undersöker tre lärare vilka de intervjuar om deras inställning till demokrati, det demokratiska uppdraget och huruvida detta kan förmedlas genom retorikundervisning. Vidare utför de en innehållsanalys för att åskådliggöra retorikens potential att omfatta och behandla demokratibegreppet samt utövandet av det.

Författarna presenterar att det föreligger en koppling mellan retorik, demokrati och det demokratiska uppdraget. I kontrast till vad Ekman & Holmgren beskriver i resultatet av deras innehållsanalys, så uppmärksammar inga av deras informanter att det föreligger potential att förmedla det demokratiska uppdraget genom retorik bortom förmågan att tala väl. Vidare skriver de att inga av informanterna gör någon koppling mellan retorisk analys och demokratisk kompetens (Ekman &

Holmgren, 2018, 55). Ekman och Holmgren (2018) menar att informanterna därmed missar att fånga in och förmedla den källkritiska aspekten av retorik.

Även om deras uppsats fokuserar på relationen mellan demokrati och retorik behandlar de kort kopplingen mellan retorik och etik likväl som kopplingen mellan etik och demokrati (Ekman & Holmgren, 2018, 22–23). Dessa delar är dock begränsade och lämnas i stort sett utforskade, vilket denna uppsats strävar att fördjupa förståelsen för.

## **4. Metod**

Denna studie bedrivs utifrån tre tillvägagångssätt: En innehållsanalys av *Perspektiv på Retorik och Etik*, kvalitativa intervjuer och en analys av intervjuavaren. Inledningsvis genomför jag en innehållsanalys samt presenterar en teoretisk bakgrund i avsnitt två.

### **4.1 Kvalitativ utgångspunkt och analys av materialet**

Min undersökning utgörs av en intervjustudie vars material kommer analyseras kvalitativt utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Syftet med detta är att tolkningen kommer att växa fram, likt i den hermeneutiska cirkeln, mellan min teoretiska förståelse och möten med nya erfarenheter genom intervjuerna. Jag kommer att undersöka min problemställning deduktivt, vilket innebär att jag går från ”teori till empiri” (Christoffersen och Johannesen, 2015, 32). Denna teorigrund agerar som ramar och avgränsar bärande begrepp genom uppsatsen (Ibid).

Vidare kommer jag att utföra en innehållsanalys för att belysa retorikens potential att implementera det etiska perspektivet i retorikundervisningen. Braun & Clarke beskriver riktad innehållsanalys som en subjektiv tolkning av innehållet i det material som undersökningen producerar. Analys och systematisering av de utskrivna transkriberingarna har i viss mån utgått från Braun & Clarke (2008), vilka hävdar att en innehållsanalys kan te sig på många olika sätt och att det inte finns några egentliga rätt och fel, då det inte finns en vedertagen definition av innehållsanalys (Braun & Clarke, 2008, 79).

Braun & Clarke rekommenderar att systematiskt dela in innehållet för att kunna urskilja det som är intressant (Braun & Clarke, 2008, 82). Efter att jag transkriberat och satt mig in i innehållet markerade jag betydande uttalanden med färgkoder för möjliga teman. Detta tillvägagångssätt styrkes även av Hsieh & Shannon som menar att det kan underlätta analysen av innehållet (Hsieh & Shannon, 2005, 1278). Vid detta steg ämnade jag att ställa mig så objektivt som möjligt till innehållet, och min strävan var att inte ta förutbestämda teman eller forskningsfrågor i beaktning. Graneheim & Lundman menar att tolkningen i kvalitativa innehållsanalyser bör vara balanserad i den mån att skribenten inte tolkar in element i texten som inte finns där. Samtidigt belyser de att det är både omöjligt och oönskat att skribenten inte applicerar ett subjektivt perspektiv i texten (Graneheim & Lundman, 2004, 111).

Fortsättningsvis definierade jag och namngav de intressanta avsnitten ur det insamlade materialet, vilka i stor utsträckning stämde väl med de teman jag satt ut i intervjuguiden. (se bilaga 1 samt punkt

4.3) I en strävan att säkerhetsställa att citaten var representativa för informanternas utsagor i helhet lästes samtliga transkriberingar flera gånger både innan och i samband med utskrivandet av resultatet. Efter resultatet var färdigställt kopplades det insamlade materialet till denna studies teoribakgrund.

I resultat och analys är textens disposition anpassad efter de teman som identifieras samtidigt som den är skriven med hänsyn till att främja förståelse och läsbarhet.

## **4.2 Insamling av material**

För att få en bild av det ämnesområde undersökningen ämnar undersöka har jag samlat en omfattande teoribakgrund. I samråd med min handledare utvecklade jag forskningsfrågor, vilka givit mig riktning i förarbetet till denna undersökning.

Det etiska perspektivet ur Gy11 har en bärande roll i denna undersökning. Jag tog kontakt med Skolverket via mail för att få en insikt var de presenterade och beskrev hur lärare ska implementera det etiska perspektivet i undervisningen. Jag fick svaret att läsa förarbetena till Lpf94 (Läroplanen för den frivilliga skolplanen 1994) då det etiska perspektivet infördes vid denna skolreform.

Vidare bistod min handledare mig i utformning av metod och materialinsamling. Vid sökandet av informanter kontaktade jag ett flertal lärare via mail och fick god respons. Eftersom jag begränsat antalet informanter till fyra, valde jag informanter med varierande yrkeserfarenhet och utbildning. Till följd av spridningen av Covid-19 i Sverige fick jag hålla två av fyra intervjuer digitalt, då Folkhälsomyndigheten avrådde kollektivtrafik och fysiska möten.

## **4.3 Intervjuer**

Kvale och Brinkmann menar att målet med intervjuer är att de ska skapa kunskap genom samtal, där kunskapen växer fram i samspelet mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad. Det föreligger ett ömsesidigt beroende mellan det mellanmännsliga samspelet och genererandet av kunskap (Kvale & Brinkmann, 2014, 18).

Intervjuguiden formulerades enligt Kvale och Brinkmanns modell för intervjufrågor vilka är lämpliga för semistrukturerade intervjuer. Den användes som stöd, men avsågs inte att följas alltigenom intervjun. Kvale och Brinkmann menar att studien avgör om frågorna i intervjuguiden ska ha en given följd från början eller om den som intervjuar kan välja att ta dem i den ordning som känns passande i tillfället (Kvale och Brinkmann, 2014, 172). Jag valde stundvis att avvika från min intervjuguide för att plocka upp något som inte fångades av frågan i guiden.

Christoffersen och Johannessen (2015) skriver att en semistrukturerad intervju är mindre tidskrävande än en öppen intervju. Tack vare den givna strukturen från början kan analysarbetet bli mindre krävande då intervjufrågorna kan bearbetas systematiskt. Min insamlade empiri utgörs av ca 200 inspelade

minuter, och det var därför fördelaktigt för mig att effektivisera transkribering, resultat och analys i den mån som var möjligt.

Kvale och Brinkmann skriver att en semistrukturerad intervju innehåller ”ämnen som ska täckas och förslag till frågor” (Kvale & Brinkmann, 2014, 172). Därför är min intervjuguide uppdelad i kategorier utifrån de olika aspekter av retoriken jag redogör för i arbetets bakgrund. Vidare förhöll jag mig även till Kvales och Brinkmanns definition av tematiskt samt dynamiskt relaterade frågor. Tematiskt relaterade intervjufrågor syftar till kunskapsproduktionen och dynamiska frågor tar hänsyn till den mellanmännsliga interaktionen i intervjun. Kvale och Brinkmann menar att en god intervjufråga bör bidra tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt för att skapa en god interaktion mellan den som intervjuar och den som intervjuas (Kvale och Brinkmann, 2014, 173).

Som ett komplement under intervjuerna hade jag med mig ett utdrag ur läroplanen som berör det etiska perspektivet (Se bilaga 2). Jag hade även med mig relevanta delar ur både ämnesplanen för svenska och kursplanerna för Svenska 1, 2 och 3 samt ur kommentarmaterialet för svenskämnet.

#### **4.3.1 Urval**

Christoffersen och Johannesen menar att urvalet av informanter bör bygga på ett strategiskt urval som är ändamålsenligt (Christoffersen och Johannesen, 2015, 54). Min studie inkluderar kvalitativa intervjuer med fyra informanter. Urvalet av informanter baserades på tre kriterier: De skulle ha genomfört en ämneslärarutbildning med svenska som ämnesval, vara yrkesverksamma som svensklärare samt ha olika lång yrkeserfarenhet.

Detta benämns som ett kriteriebaserat urval, vilket innebär att informanterna måste uppfylla vissa krav för att delta i undersökningen. Det är smalare att utgå från en homogen grupp i min undersökning eftersom ett inkluderande av olegitimerade lärare bringar fler variabler i sammanställningen (Christoffersen och Johannesen, 2015, 26). Även om mängden av undervisning i retorik skiljer sig bland olika lärosäten, kan jag fortfarande utgå från att lärarna jag intervjuar har en grundläggande förståelse för ämnet.

Kvale och Brinkmann menar att antalet av intervjupersoner som krävs i en studie beror på hur många personer som behövs för att man ska kunna ta reda på vad som eftersöks i undersökningen (Kvale & Brinkmann, 2014, 54). Christoffersen och Johannesen instämmer och fortsätter med att påpeka att målet med kvalitativa undersökningar inte är att etablera en representativitet utan istället fungera ändamålsenligt (Christoffersen och Johannesen, 2015, 54). Ett urval på tre informanter är tillräckligt omfattande för att besvara det föreliggande arbetets frågeställning men kan inte tolkas som representativt för hela Sveriges skolverksamhet.

Vid sammanställningen av resultatet beslutade jag mig för att utesluta en informant ur resultat-, analys- och diskussionsavsnitten. Det bakomliggande skälet till detta var att empirin skulle bli för stor

i relation till uppsatsens teoretiska omfång. För att undvika en potentiell subjektiv styrning i resultat-, analys och diskussionsdelarna skedde uteslutandet av informanten genom en slumpmässig lottning.

### **4.3.2 Innan intervjun**

Innan jag utförde intervjuerna gjorde jag en pilotintervju med en blivande lärare som jobbat många år som lärarvikarie. Även om han inte mötte urvalskriterierna i min undersökning var detta tillfälle väldigt givande i utformandet av min intervjuguide. Kvale och Brinkmann skriver att pilotintervjuer kan vara konstruktiva i att klarlägga de viktigaste aspekterna av ett ämne samt testa hur intervjufrågorna uppfattas (Kvale och Brinkmann, 2014, 133).

Efter pilotintervjun kom jag till insikt att vissa av mina huvudfrågor behövde stöttas upp av potentiella stödfrågor för att nå djupare insikter. Bland annat ändrade jag ordning bland vissa frågor, där delen med frågor vilka berör det etiska perspektivet hamnade i slutet av intervjuguiden. Pilotintervjun har inte fått utgöra någon empiri som analyserats i undersökningen, utan har fungerat som ett mått på hållbarheten av min intervjuguide.

### **4.1.3 Forskningsetiska reflektioner**

I samtliga undersökningar är det viktigt att resonera utifrån ett forskningsetiskt perspektiv. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning anger fyra huvudkrav som forskaren ska ta hänsyn till: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Christoffersen och Johannesen, 2015, 45–46; Vetenskapsrådet, 2002, 6). Informationskravet berör informantens rätt till insikt om forskningens syfte vilket forskare ska delge sig med till deltagarna. Deltagaren har därefter full rätt till att bestämma om de vill delta i undersökningen. Enligt samtyckeskravet ska de uttryckligen givit sitt samtycke och ha rätt att dra sig ur undersökningen utan att behöva motivera detta (Ibid). Innan genomförandet av mina intervjuer gick jag igenom syftet i min undersökning samt delgav mig med att informanten hade rätt att avsluta sitt deltagande vid valfri tidpunkt. (Se bilaga 1)

Konfidentialitetskravet skyddar ingående personers personuppgifter och forskaren ska bevara dessa så att obehöriga inte får tillgång till dem. Jag spelade in mina intervjuer på min mobiltelefon och därefter lade jag över dem på min dator för att skydda mina informanternas integritet ifall telefonen skulle komma i fel händer. Nyttjandekravet berör att de uppgifter forskaren samlar in endast ska användas till forskningsändamål. Vidare är det av vikt att uppgifterna endast används i syftet som deltagaren givit sitt samtycke till. Med dessa riktlinjer strävar jag efter att bevara deltagarens autonomi och respekterar individens rättigheter.

#### **4.3.4 Transkribering**

I en strävan att få så god översikt som möjligt samt att underlätta analysarbetet valde jag att transkribera mina intervjuer. Kvale och Brinkmann skriver att det är av stor vikt att vara konsekvent i sin transkribering, samt inkludera de ändringar som gjorts

Avvägandet vid transkriberingen av det insamlade materialet i denna undersökning har grundat sig i den diskussion som finnes i Norrby (Norrby, 2014, 99). Hon menar att valet av vilken transkriptionsmetod forskaren använder beror på studiens syfte och vilken typ av fråga det insamlade materialet ska generera.

I denna undersökning ligger intresset i innehållet av det informanternas uttrycker, snarare än exakt uttal av det som sägs. Med detta i åtanke är stavningen i transkriberingarna generellt anpassade till skriftspråket för ökad förståelse hos läsaren. Ordföljden följer dock informanternas svar för att undvika omformande av innehållet i deras uttalanden. För att underlätta läsoplevelsen av materialet är pauser inte inkluderade och utfyllnadsord är borttagna i vissa fall. Vid de tillfällen ändringar gjorts i materialet har överväganden skett med eftertanke för att garantera att anpassningarna inte påverkar innehållet i informanternas uttalanden. Vid enstaka platser i materialet och analysen har ord lagts till för att öka läsbarheten. Dessa ord står inom parentes och kommentarer om exempelvis avbrott i samtalet står inom klamrar. Vidare har jag markerat uteslutandet av delar av informanternas uttalanden i analysen med klamrar.

### **5. Resultat och Analys**

I detta avsnitt kommer resultat av undersökningen att presenteras. Inledningsvis kommer denna del redogöra för informanternas bakgrund,

#### **5.1 Bakgrund till informanternas samt deras syn på retoriken**

I följande del kommer informanternas bakgrund presenteras i avseende av deras utbildning, ämneskombination samt vilka kurser de undervisat/undervisar i och hur länge de har arbetat som legitimerade lärare. Vidare kommer informanternas syn på retorik att redogöras för och hur de reflekterar kring retorikens plats i styrdokumentet. Syftet med denna del är att lägga en grund för forskningsfrågorna i denna uppsats där informanternas bakgrund och syn på retorik redogörs för.

Informant ett, "Ulrika", är 27 år och har studerat till gymnasielärare vid Lunds universitet och Högskolan Kristianstad vid Campus Helsingborg. Ulrika är behörig i svenska och engelska och har jobbat i ca två år. Förra året undervisade hon i svenska 1 och svenska 2 och för närvarande undervisar hon i Svenska 2 och 3. Utöver en kurs i retorik bestående av 7.5 högskolepoäng vilken ingick i hennes utbildning har hon även skrivit sitt examensarbete i retorik.



Ulrika framställer retorik som ett tillvägagångssätt där man arbetar med sitt språk för att nå ett visst syfte. Hon menar att hon fördomsfullt tror att många begränsar retoriken till att handla om framställningar där elever ska hålla tal. Hon innefattar det skriftliga i begreppet och menar att oavsett om man pratar eller skriver, väljer man språk och struktur i det man uttrycker. Ulrika ser på retorik som mer än konsten att övertyga, då hon anser att detta inte alltid är syftet utan att retorik går att applicera på alla typer av texter och kommunikation. Sambandet mellan retorik och kommunikation beskriver hon såhär:

Ganska uppenbart samband för retorik är kommunikation. Retorik är hur man väljer sin kommunikation. Jag tänker att vi kommer tillbaka till att retorik kan ses på som tal och det är en typ av kommunikation. Om man har en god retorisk kompetens [...] har man alltid det med sig.

Ulrika menar att Skolverket är tydliga med vad de kräver av läraren i retorik och styrdokumenterna är lättförståeliga. Hon belyser den retoriska arbetsprocessen som ett genomgående drag i svenskkurserna 1, 2 och 3, både som ett krav i styrdokumenterna och som verktyg i kunskapsutvecklingen hos eleverna. Hennes tolkning av styrdokumenterna är att den retoriska arbetsprocessen är närvarande i samtliga svenskkurser men används på olika sätt. Hon menar att den ligger som grund för framställningar i svenska 1 och 2 medan den används som en mall för retorisk analys i svenska 3.

Samtidigt berättar Ulrika att hon ”tjuvstartar” med den retoriska analysen redan i svenska 2 eftersom hon anser att den främjar elevens möjligheter att skriva egna tal eller texter. Emellertid påpekar Ulrika att även om hon anser att den retoriska arbetsprocessen är viktig så brister styrdokumenterna i hur retorik presenteras. Utifrån hennes egen tolkning av retorik där hon menar att det är något man använder kontinuerligt i ens funderingar över språk, så är beskrivningen av ämnet allt för smal i styrdokumenterna. Ulrika anser att retorik likställs med arbetsprocessen och associeras med argumenterande tal:

I styrdokumenterna är retorik likställt med, i alla fall i svenska 1 och 2, konsten att skriva ett argumenterande tal eller text. Men [...] retorik (är) något som man behöver till alla typer av texter och tal. Och att det är större än bara den här processen. Att det handlar om att hela tiden fundera över sitt språk. Vilket man bör göra hela tiden i svenska och kanske i andra ämnen.

[...] Jag tycker att det borde vara mer genomgående i hela svenskämnet. Det är som ett litet eget moment som man ska ta sig förbi men egentligen är det allt.

Den andra informanten, ”Robert”, i min undersökning är 44 år och har varit lärare i svenska och historia i 10 år. Robert fick sin utbildning genom ”en paketlösning” (Robert) vid Malmö Högskola och Lunds universitet. Under sin utbildning läste han en kurs i retorik som var ämnesintegrerad med dramatik, vilken han tror var på 10 högskolepoäng. Utöver detta har Robert läst 45 högskolepoäng i fristående retorikkurser. Han har undervisat i kurserna Svenska 1–3 och i retorikkursen 100 p.

Roberts bild av retoriken är förmågan och känslan att kunna välja ord efter plats, tid, mottagare och syfte och innefattar det skriftliga likväl som det muntliga. Vidare menar han även att retorik innefattar förmågan att applicera ett källkritiskt perspektiv till det man hör eller läser. Enligt Robert innefattar retorik alla former av kommunikation:

Min son vet inte att ordet retorik existerar men han utsätter mig för skit varje dag som är retorik. [...] Alla kan använda sig av retoriska färdigheter men man vet inte att man gör det. [...] När man lär sig mer så blir man mycket bättre på att se och förstå vad jag får slängt i fejan varje dag.

Robert menar att retoriken intar en ganska stor plats i alla svenskurser genom muntliga framställningar eftersom de explicit finns framskrivna i kursplanerna. Vidare berättar han att han brukar beröra den retoriska arbetsprocessen i Svenska 2 men att han lyfter in de retoriska termerna på ett mer omfattande vis i Svenska 3. Utöver de muntliga framställningarna och de retoriska begreppen menar Robert att det finns mer i kursplanerna som går att implicit koppla till ämnet retorik, bland annat källkritik.

Vidare anser han att styrdokumentet ställer rimliga krav på honom som lärare med undantaget för bedömningen av nationella prov i svenska 3. Han menar att det är ett digert material att sätta sig in i och att det kan vara en utmaning för nyexaminerade lärare.

Min tredje informant, Anna, är 31 år gammal och är gymnasielärare i ämnena svenska, psykologi och idrott. Hon fick sin utbildning i svenska och idrott vid Högskolan Kristianstad och läst till psykologi vid Linnéuniversitetet. Anna har varit lärare i sex år och har undervisat i svenska 1, 2 och 3 och undervisar för närvarande i svenska 1 och 2. Anna menar att retorikämnet inte tog någon större plats i hennes utbildning, utan att hon fick läsa in sig på ämnet själv.

Hon benämner retoriken som läran om talekonst, förmågan att tala så andra lyssnar för att få med dem med sig:

Att få andra med sig, att få andra att tänka till. Att få andra att tycka som jag. Vad det nu är man har för syfte. Men nästanstans handlar det om nån sorts förändring med hjälp av sitt ord. Från den man talar med.

Anna menar därmed att retorikens roll ligger i att påverka andra, att få dem med sig eller att få dem att tänka till och tycka som talaren; en förändring med hjälp av ens ord. Hon menar att styrdokumentet reflekterar detta när eleven ska utveckla sin muntliga förmåga och argumentera. Hon berättar även att hon anser att ämnes- och kursplanerna framför vad som är viktigt och varför det ska undervisas.

Det råder där en varierande syn på retorik bland denna studies informanter. Samtliga informanter berör retorikens språkmedvetande aspekter i den mån att de ser en koppling mellan människan, valet av språk och påverkan (Sigrell, 2008). De belyser att eleven bör anpassa sitt språk för att nå ut till den som lyssnar och att retoriken bistår oss i valet av kommunikation (Sigrell, 2008).

Även Ulrika och Roberts syn på retorik präglas av Sigrells (2008) definition där de ser retoriken som ett verktyg i att välja språk konstruktivt. Ulrika och Robert beskriver retoriken som ett språk om samtlig kommunikation och att retoriken synliggör olika aspekter av denna. I enighet med Sigrell (2008) menar de att retorik ger oss möjligheten att reflektera kring vår egen och andras kommunikation.

Annas syn går att härleda till Gorgias där retorik handlar om att föra publiken dit en vill. Utifrån dessa premisser menar Anna att retoriken kan bistå oss i valet av kommunikation och att retoriken ger oss begrepp att granska vår språkanvändning för att nå ett så bra resultat som möjligt.

Robert och Ulrika är de informanter som tillgått mest utbildning i retorik, dels i lärarutbildningen men även genom vidareutbildning. Till skillnad från de andra informanterna saknar Anna utbildning i retorik och istället har hon fått läsa in sig på ämnet på egen hand.

Det kan tolkas som att det föreligger ett samband mellan graden av utbildning och informanternas syn på retorik i denna undersökning, där Ulrika och Robert presenterar en bredare definition av begreppet än vad Anna gör.

## 5.2 Hur reflekterar svensklärare kring det retoriska metaspråket?

I denna del ämnar jag framföra hur mina informanter undervisar i retorik och ser på relationen mellan praktisk och teoretisk undervisning. För att klargöra detta kommer jag analysera utsagorna utifrån begreppen *rhetorica utens* och *rhetorica docens* vilka betecknar praktiskt respektive teoretiskt utövande av retorik. Till detta kommer jag analysera informanternas reflektioner om metaspråkets potentiella styrkor i undervisningen utifrån Olsson Jers (2011) och Liberg & Säljö (2017).

Ulrika menar att den retoriska arbetsprocessen omfattar stora delar av hennes undervisning i retorikundervisningen, likväl som i resten av svenskämnet. Hon varvar teoretiska genomgångar med praktiska småövningar (*rhetorica utens*). Samtidigt berättar hon att undervisningen kontinuerligt inkluderar ett retoriskt metaspråk (*rhetorica docens*):

Det (den retoriska arbetsprocessen) är ju ett metaspråk, tänker jag. Det ger en verktyg att kunna sätta ord på sina egna reflektioner. Både under tiden de producerar något och när de har gjort det.

Ulrika berättar att ett retoriskt metaspråk är givande i klassrummet eftersom det ger henne som lärare och eleverna ett gemensamt språk. Hon finner det viktigt att kunna diskutera kring språket och då anser hon att eleverna behöver begrepp för att sätta ord på det:

När man går igenom det, lär dem det. Det är viktigt, tänker jag. Att man kan prata om och reflektera kring sin egen språkanvändning och för att kunna det behöver man kunna sätta ord på det.

Robert anser att genomförandet av övningar samt muntliga framställningar tillhör den praktiska delen av retorik (*rhetorica utens*). Han finner inte alltid det nödvändigt med ett metaspråk i retorik förrän i svenska 3. Han anser att det är viktigare att eleverna försöker sätta ord på deras tankeprocesser än att de kan säga det med ”den rätta lingon” (Robert). På detta sätt menar Robert att de ändå förstår varandra och att det är av större vikt att eleverna kan visa en retorisk medvetenhet i olika övningar de utför (*rhetorica utens*). Han försöker kartlägga samtliga elever för att kunna stärka dem i deras utveckling:

Progression under 1, 2 och 3-kursen är att till att börja med [...]. På ett ganska tidigt stadie (brukar jag försöka), försöka se var varje individ befinner sig [...]. Vad har de i grundlägen som är bra som går att prata om i retorikavseenden. Sen när man har gjort det inventeringen [...] kan man utgå från det sen. I ettan brukar fokus ligga på att utsätta dem för muntliga presentationer för att därigenom se förmågorna de har så att man kan understryka att du är bra på detta och tysta ner det de är ruttna på.

Vidare berättar Robert att han brukar introducera den retoriska arbetsprocessen i svenska 2, vilket han beskriver som ett värdefullt verktyg (*rhetorica docens*). I svenska 1 brukar han även inleda med lektioner kring valet av språk och utförande med egna exempel (*rhetorica utens*):

Och då menar jag så, ett exempel på ett sånt tips är att jag brukar rollspela upp en talinledning på två olika sätt. Samma tal med två olika inledningar och sen brukar jag låta eleverna (besvara) vilken tycker ni är bäst och varför. För då brukar det vara många aha-upplevelser. Då brukar en vara "Hej, jag ska prata om svenska flaggan" och en brukar vara att man springer in med den svenska flaggan och springer två varv och sen bara kör. Det blir väldigt uppenbart. (Svenska 2-kursen, då nämner jag alltid partesmodellen

Han berättar att teori och praktik behöver varandra för att förstås. Han menar att det vore svårt att förklara teorin utan att omsätta det i exempel samt att handlingarna behöver omsättas i ord för att diskuteras och därefter förstås.

Anna tillskriver undervisning där hon har genomgångar samt när eleverna jobbar med retoriska begrepp (*rhetorica docens*). Anna berättar att hon brukar, oberoende om det är svenska 1, 2 eller 3, inleda sin retorikundervisning med genomgångar och därefter genomföra övningar med eleverna (*rhetorica utens*). Hon anser att ett retoriskt metaspråk är givande i klassrummet:

Det finns de som är omedvetandes retorikexperter som nånstars lyckas trots de inte kan begreppen. (De) gör det utan att veta vad det heter. [...] Men jag tror att man har mycket bättre förutsättningar ju mer man kan sätta ord på det. Ju mer medvetna de är om vad de faktiskt gör. [...]. Så fort det är medvetet har man ju också kunnat tänka mycket mer kring det [...]

Den praktiska delen utgörs av övningar, utförandet av tal samt analysen av sitt framförande och dess innehåll (*rhetorica utens*). Bland annat kan övningarna vara att eleverna tittar på exempel av olika talare vilka eleverna sedan får analysera utifrån olika retoriska begrepp.

Samtliga informanter varvar *rhetorica docens* och *rhetorica utens*, eftersom de menar att dessa två delar av retoriken är väsentliga för att kunna ta till sig retorisk kunskap. De anser att *rhetorica docens* uttrycks av genomgångar medan *rhetorica utens* kommer in vid genomförandet av muntliga framställningar eller övningar berörande retoriska moment.

Robert skiljer sig från de andra informanterna i avseendet att han inte finner ett retoriskt metaspråk behövligt i klassrummet förrän i Svenska 3. Hans undervisning präglas därmed mindre av *rhetorica docens* än resterande informanters retorikundervisning.

Han refererar till kursernas kunskapskrav och menar att det inte krävs av eleverna att de ska behärska ett retoriskt metaspråk förrän i den retoriska analysen, vilket tillkommer som krav i Svenska 3. Han tycker att det är viktigare att eleverna kan reflektera och begrunda deras val av språk genom praktiska övningar, vilket jag sammankopplar med *rhetorica utens*.

Olsson Jers (2011) menar att det finns en risk med att lärare och elever vänder sig till ett generella språktermer, eftersom elever har svårt att förstå den bakomliggande processen till varför något är bra. Ur denna aspekt kan övningar som dessa föda en viss förvirring hos eleverna om de inte kompletteras av undervisning som präglas av gemensamma begrepp i ett gemensamt metaspråk.

Samtidigt som Robert säger att han inte finner det retoriska metaspråket nödvändigt berättar han att han alltid introducerar den retoriska arbetsprocessen i Svenska 2, vilket han beskriver som ett givande verktyg. Eftersom den retoriska arbetsprocessen är inkluderat som ett krav i samtliga svenskkurser kan det inte uteslutas att Robert endast inkluderar denna modell till följd av detta. Emellertid beskriver han det som ett givande verktyg vilket leder mig till slutsatsen att Robert finner ett visst syfte med det metaspråk som den retoriska arbetsprocessen innefattar.

Min tolkning landar i att Robert ”inte nödvändigtvis” (Robert) ser metaspråket som en självklar del av undervisningen i Svenska 1 och 2 men att han samtidigt inte utesluter det och ser det som en tillgång i undervisningen.

Till skillnad från Robert beskriver Ulrika och Anna uttryckligen metaspråket som en essentiell del av retorikundervisningen och tillämpar därmed *rhetorica docens* medvetet. Ulrika beskriver metaspråk som en bas för eleverna, ur vilken de kan finna ett gemensamt språk för kunskapsinhämtning. Detta går i linje med Olsson Jers (2011) som menar att detta gemensamma språk kan leda till en ökad trygghet hos eleverna eftersom de själva kan sätta ord på det de utför i klassrummet. Vidare menar Ulrika att metaspråket som ingår i den retoriska arbetsprocessen hjälper elever sätta ord på sina egna reflektioner, både när de utför något och vid självutvärderingen som följer. Hon menar att eleven måste kunna sätta ord på hur de reflekterar kring deras egen språkanvändning, och att metaspråket är ett bärande verktyg i detta.

Anna uttrycker liknande aspekter av användning av metaspråk i klassrummet, där hon menar att begreppen hjälper eleven att utveckla en förståelse för det hen utför. Hon menar att elever kommer med olika förutsättningar för retorik men att alla elever drar fördel av ett retoriskt metaspråk eftersom det utvecklar en medvetenhet om hur man använder språket.

### **5.3 Hur beskriver svensklärare den etiska aspekten av retorikundervisning?**

I detta avsnitt kommer informanternas syn på etik samt deras reflektioner om det etiska perspektivet ur läroplanen att presenteras. Vidare kommer denna del omfatta informanternas tankar om det går att integrera det etiska perspektivet i retorikundervisningen. Jag kommer att beröra informanternas utsagor utifrån Sigrells (2001) teori om att retoriken är perspektivistisk till sin natur samt Ramirez (1995) tolkning av Aristoteles handlingskunskap. För att komplettera detta perspektiv kommer denna del även analyseras utifrån Hellspongs (2011) och Beronius & Nilssons (2014) perspektiv på argumentation. Slutligen kommer jag utgå från Gren (2007) för att åskådliggöra etikens plats i undervisningen. Det etiska perspektivet i läroplanen lyder:

Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i utbildningen. Undervisningen i olika ämnen ska behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden och agera ansvarsfullt mot sig själva och andra (Gy11, 2011, 3).

Ulrika menar att det etiska perspektivet handlar om att eleverna ska kunna reflektera över det de ser och hör samt "hur de är" (Ulrika) i en strävan att handla med eftertanke. Ulrika berättar att hon försöker förmedla till sina elever att samtliga människor, inklusive de själva, väljer språk oavsett kommunikationssituation. Hon menar att det personliga ställningstagandet, som står utskrivet i läroplanen, berör hur elever väljer sitt språk. Eleverna tar ställning i hur de väljer att uttrycka sig och att det föreligger ett etiskt perspektiv i relation till retorik:

För att förstå vilken makt de har när de kan välja sitt språk. Att få dem att förstå att de kan det [...]. Alla man pratar med väljer också hur de uttrycker sig [...] Och det gäller i alla kommunikationssituationer. Ofta, [...] i svenska 2 och 3 [...] analyserar (man) en politikers tal men det handlar även om vad ens syrra säger eller vad ens pappa säger eller en influencer. De har ju också valt sitt språk.

Ulrika menar att detta går hand i hand med att förhålla sig kritiskt till den verklighet de befinner sig i. Hon berättar att det etiska perspektivet handlar om att elever ska ha sunda värderingar i den bemärkelse att man bemöter sig omgivning med respekt men att de inte ska "köpa saker rätt av" (Ulrika). Hon inkluderar detta förhållningssätt i hennes undervisning:

Väldigt mycket genom retorik blir det ju. Att just den analytiska biten hjälper eleverna att se igenom om man uttrycker sig så, vinklat... Allt är ju vinklat på sitt sätt men att kunna se igenom och ifrågasätta saker de hör, ser och läser.

Ulrika strävar efter att förse dem verktyg som gör det möjligt att se olika företeelser ur flera perspektiv. Hon menar att samtliga människor presenterar saker ur ett visst perspektiv och att det är viktigt att eleverna är medvetna om detta.

Det handlar ju om att lyssna på folk: på tv, lyssna på kompisar och förstå att de väljer språk. Att allt man läser, allt man hör. Det är inte objektiv sanning utan det är någon som valt hur man ska presentera det.

Hon menar att detta bidrar till en viktig kompetens hos eleverna; att kunna förstå att en företeelse kan tolkas ur flera perspektiv. Enligt Ulrika handlar det dels om att olika individer upplever samma företeelse på olika sätt samt att de väljer att beskriva det ur deras subjektiva perspektiv.

Det här perspektivet, eller ordet perspektiv, är det viktigaste med retoriken. Att man fattar att saker inte är. Att det inte finns en sanning utan det är olika personers uppfattningar. Olika personer väljer att uttrycka sig på olika sätt. [...] Det går ju från politiker [...] ner till kompisar.

Ulrika menar att denna kompetens saknas hos många individer vilket leder till att människor inte reflekterar över kommunikation ur detta perspektiv. Hon berättar även att hon själv brister i denna aspekt men att önskar att hon en dag kan förmedla detta till sina elever på ett sätt som gör "att de får det i benmärgen" (Ulrika):

Att alla har ett perspektiv och väljer sitt språk. Det låter självklart men jag tror inte det är självklart. I sin vardag. När någon berättar något tänker man att det är exakt det som hände.

Ulrika fortsätter med att berätta att hon inte känner sig trygg i hur man förmedlar det etiska perspektivet i retorik. Hon tror däremot att analytisk retorik kan odla en medvetenhet om hur andra människor tänker, tycker och uttrycker sig och även medföra en bättre självinsikt om hur eleven själv uttrycker sig.

Samtidigt anser hon inte att hennes retorikundervisning implementerar det etiska perspektivet på ett tillfredsställande sätt, eftersom det råder en tidsbrist. Hon uttrycker även att det etiska perspektivet går in i mycket annat, bland annat genomgripande i klassrumsmiljön när olika dilemman uppkommer. Vidare menar hon att det etiska perspektivet ofta behandlas genom litteraturundervisningen, exempelvis genom boksamtal.

Robert anser att det etiska perspektivet berör empati likväl som att elever ska få kompetens att ta personliga ställningstaganden.

Jag tycker att retoriken [...] oavsett om man pratar om retorik som arbetsmoment är som klippt och skuren för det. Just den här delen om att göra personliga ställningstaganden i språket.

Han berättar att retoriken kan användas för både positiva och negativa ändamål och anser därför inte att retoriska kunskaper nödvändigtvis leder till ansvarstagande inför varandra. Han menar att retoriken även kan användas för att såra eller manipulera andra människor, exempelvis genom härskartekniker. Därför anser han att det är viktigt att eleverna blir uppmärksammade på att de blir påverkade av sin omgivning, likväl som att de blir medvetna om att de påverkar andra. Robert beskriver denna relation som ”ett dubbeleggat svärd” (Robert).

Han fortsätter med att förklara att gymnasieelever tenderar att vara svartvita i sina värderingar och bör utveckla förmågan att se olika fenomen ur olika perspektiv.

Att det är antingen eller. Det finns också aspekter av det etiska perspektivet som jag ser det [...], att bara lyssna på motstånd. ”De som tycker annorlunda då, vad säger de? Kan du ta in det ens eller stänger du bara av?”

Robert menar att förmågan att lyssna är oundgänglig för att utveckla denna kompetens. Han anser att ansvarsfullhet och förståelse för andra går hand i hand och att han försöker integrera båda delar i sin undervisning, men enbart i retorikkursen 100 p. Robert beskriver att det är svårt att finna tiden samt att han väljer att inkludera det etiska perspektivet på ett mer omfattande vis i retorikkursen.

Vid frågan om Skolverket borde integrera det etiska perspektivet på ett mer tydligt sätt i styrdokumentet för kurserna svenska 1–3, svarar Robert att man antingen borde integrera det på ett mer omfattande sätt eller ta bort retorik helt och hållet i svenskkurserna. Istället menar han att samtliga elever borde läsa retorikkursen 100 p och därmed tillgå mer omfattande retorikkunskaper berörande det etiska perspektivet.

Anna menar att det etiska perspektivet är nära kopplat till värdegrundsfrågor, vilka berör människors lika värde och livets okränkbarhet. Hon menar att detta perspektiv lyser genom när eleverna ska göra muntliga presentationer och gör personliga ställningstaganden i dessa. Hon berättar att hon lägger mycket fokus på att eleverna ska presentera sina egna tankar och sina egna åsikter. Samtidigt menar hon att eleverna försätts i en känslig position, och att det därmed även är viktigt att resten av klassen bemöter hen med respekt:

Vad stod det? Ansvarfullt. Göra personliga ställningstaganden. Exempel när man ska hålla tal i svenska 1, 2 och 3 så är det mycket fokus på att man ska presentera sina egna tankar, sina egna åsikter vilket kan vara väldigt känsligt. Då är det väldigt viktigt [...] klassrumsklimat. Vad man accepterar och framför allt inte accepterar. Lite som det här som man ska vara ansvarsfull mot sig själv och andra.

Anna berättar att hon förväntar sig av sina elever att de är goda lyssnare och att hennes undervisning dels är förebyggande samt att hon tydligt visar att det inte är acceptabelt när elever betar sig illa.

Man ska få tycka vad och tänka som man vill. [...] Men alla behöver inte hålla med och man behöver lära sig hur man uttrycker sig mot någon som inte tycker som en själv.

Vidare berättar hon att det är viktigt att eleverna besitter en medvetenhet om hur de bör anpassa sitt språk efter miljön de finner sig i, att utveckla en förmåga att få med sig andra samt hur andra kan påverka dem:

Att träna på de sakerna. Att utveckla sin muntliga förmåga, att argumentera och få andra med sig. Särskilt viktigt idag när så många [...] (yngre och yngre) [...] utsätts för dessa sociala (fenomen).

Det här med att lyssna. Du behöver lyssna för att vara en god retoriker. För att förstå hur andra tänker och för att kunna få dem med dig.

Detta är viktigt enligt Anna eftersom hon menar att vi lever i ett samhälle där fokus läggs på att kunna föra sig muntligt och tala för sig själv i många olika sammanhang.

### **5.3.1 Retorikens perspektivism**

Likt nämnt i punkt 2.2.1 beskrev Aristoteles retorikens kunskapsdomän som ”det som kan vara på bägge sätten”. Ulrika och Robert uttrycker att det föreligger ett behov i att undervisa eleverna att det inte existerar en absolut sanning i alla frågor och att de tillgås redskap för att tala om det. Detta ligger i linje med Sigrells perspektiv (2001) om att retoriken är till dess natur perspektivistisk. Ulrika beskriver förmågan att se saker ur ett annat perspektiv som det viktigaste med retoriken och att eleven förstår att det inte finns en sanning, utan endast olika personers uppfattningar. Hon beskriver det som ett mål att eleverna integrerar detta perspektiv i deras syn på kommunikation.

Gren (2007) beskriver hur värderingsgrunder förändras och att människan bör vara öppen för att ompröva sina personliga åsikter eller värderingar. Robert berättar att många elever är svartvita i deras åsikter när de diskuterar och att han upplever att där föreligger en viss svårighet hos eleverna i att se ett fenomen eller sakfråga ur den andres perspektiv. Han yrkar eleverna till att lyssna till den som kommer med ett annat perspektiv och att de ska vara öppna för att ta in vad den andre säger istället för att avfärda det direkt.

Gren (2007) menar att ”avskyn” eller motståndet som kan uppkomma i konflikter kring värderingar ofta har sitt ursprung i kulturkontraster. Två av tre informanter, Ulrika och Robert, menar att retoriken kan vara ett redskap genom vilket de kan undervisa och utveckla elevers kompetens att se något ur en annans perspektiv. Samtidigt lägger informanterna fram omständigheter som försvårar implementeringen av detta perspektiv i retorikundervisningen. Robert och Ulrika menar att det



föreligger en teoretisk förutsättning att integrera detta perspektiv, men att de saknar tiden att redogöra för denna del av retorik.

### **5.3.2 Retorik som övervägandets konst**

Ulrika menar att det föreligger en direkt koppling mellan medvetenheten om sitt språkbruk och ansvarstagande inför både sig själv och andra. Ulrika benämner det personliga ställningstagandet ur det etiska perspektivet (Gy11) som ett övervägande av språk hos eleven. I enighet med Ramirez (2004) tolkning av Aristoteles handlingskunskap menar Ulrika att medvetandegörandet av sitt eget språkbruk kan stärka elevers etiska reflektion och deras förmåga att överväga mellan olika alternativ att uttrycka sig. Vidare menar hon att eleven ska kunna kritiskt reflektera över det de ser och hör samt ”hur de är” (Ulrika) för att kunna handla med eftertanke. Ulrika berättar även att hon förmedlar till sina elever att samtliga individer väljer sitt språk oavsett kommunikationssituation samt att det personliga ställningstagandet ligger i deras makt att påverka. Hon önskar att elever får detta ”i benmärgen” (Ulrika) och tar med sig denna reflektion i samtlig kommunikation.

Ramirez (2004) menar att kontinuerlig reflektion av detta slag utvecklas till en vana. Detta framförs även som en strävan i förarbetet till Lpf94 när det etiska perspektivet infördes, där det står utskrivet att etik i praktik är ett reaktionsmönster där det inte längre finns tid för eftertanke.

Denna uppfattning delas av Robert som menar att retoriken kan bistå i övervägandet av språk. Emellertid anser han att övervägandet inte naturligt leder till att eleverna utvecklar en ansvarsfullhet inför andra, utan att de även kan använda retorikens redskap på ett negativt sätt. Sigrell (2008) beskriver, i likhet med Robert utsaga, att det är upp till varje person att etiskt fundera kring den etik hen praktiserar i valet av språk. Vidare beskriver Robert, i enighet med Sigrell (2013), att retoriken kan bistå eleven i att bli mer medveten om sitt språk och därmed mer eftertänksam i sin kommunikation.

### **5.3.3 Konsten att samtala om ämnen där det inte finns ett rätt eller fel**

Ramirez (1995) menar att språket har en betydelse bortom att beskriva den objektiva verkligheten och menar att dess huvudsakliga funktion ligger i att kommunicera hur man ska hantera den. Hellspong (2011) likväl som Beronius & Nilsson (2006) skriver att argumentationen hjälper oss att göra välgrundade beslut i svåra val. Samtliga informanter menar att eleverna bör lära sig hur man handlar genom språket i vårt samhälle, men ur varierande perspektiv.

Robert anser att retoriken har en betydande roll i att fostra eleverna till att bli demokratiska medborgare där de lär sig att lyssna och ta personliga ställningstaganden i språket. Samtliga informanter uttrycker en koppling mellan argumentation och etik, där de menar att övervägandet av språk är en förutsättning för en respektfull kommunikation.

Ulrika och Robert tillskriver retoriken källkritiska aspekter, vilken de menar fångas in och stärks av retorisk analys. De uttrycker tankar där de menar att elever bör tillgås redskap för att förstå att allt språk väljs utifrån ett syfte.

Anna berättar att det etiska perspektivet uttrycks i retorikundervisningen när eleverna gör personliga ställningstaganden i muntliga framställningar rörande värdegrundsfrågor, och att ansvarsfullheten kommer in genom ett tillåtande klassrumsklimat. Hon menar att eleverna får tycka vad de vill men att hon kräver att de uttrycker det på ett respektfullt vis. Gren (2007) skriver att skolans verksamhet ska präglas av de grundläggande värden som finns i styrdokumentet, samtidigt som hon påtalar att lärare ofta saknar de nödvändiga verktygen för att utföra etiska reflektioner kring dessa tillsammans med eleverna.

Vidare menar Anna att det etiska perspektivet genomsyrar hela undervisningen och inte nödvändigtvis endast i retoriken. Hon menar att det främst handlar om hur läraren påverkar klassrumsklimatet genom att visa vad som är acceptabelt och vad som är otillåtet. Informanterna inkluderar det etiska perspektivet i retorikundervisningen på varierande vis.

I kontrast till de andra informanterna belyser inte Anna perspektivbyttets roll i argumentation, utan fokuserar på att eleverna ska uttrycka sig väl. Gren (2007) likväl som Kroon-Bisenius (2008) menar att perspektivbytet ger oss möjligheten att utveckla förmågan se problem eller företeelser ur olika synvinklar.

Gren (2007) skriver att det råder en osäkerhet hos pedagoger hur de ska arbeta med det etiska perspektivet i sin undervisning. Ulrika och Robert ser en tydlig koppling mellan det etiska perspektivet och retorik, men menar att de inte finner tiden att inkludera det etiska perspektivet på ett tillfredsställande sätt till följd av tidsbrist.

Anna menar att det föreligger en möjlighet att implementera det etiska perspektivet i retorikundervisningen. Samtidigt, likt nämnt ovan, avviker hon från de andra informanternas tolkning av det etiska perspektivet när hon inte inkluderar kompetensen att se olika fenomen eller problem ur olika perspektiv.

Med detta i åtanke skulle det kunna hävdas att Anna presenterar ett snävare perspektiv på kopplingen mellan retorik och det etiska perspektivet än Ulrika och Robert. Vidare menar jag att det finns en potentiell koppling mellan lärarnas retoriksyn och etiksyn, där det ter sig som en snävare retoriksyn kan leda till en snävare syn på relationen mellan retorik och etik.

## 5.4. Hur kan svensklärare arbeta för att integrera det etiska perspektivet i retorikundervisningen?

Denna del strävar efter att synliggöra den etiska dimensionen av informanternas undervisning i retorik samt presentera potentiella tillvägagångssätt för att inkludera det etiska perspektivet i svenskundervisningen. De modeller jag valt att utgå ifrån beskrivs närmre i punkt 2.5.3.

### 5.4.1 Den retoriska arbetsprocessen

I min undersökning strävar jag efter att synliggöra om det är möjligt att integrera det etiska perspektivet i retorikundervisningen. Denna del kommer därför presentera informanternas tankar om den retoriska arbetsprocessen, samt om de anser att modellen kan användas som grund för retorisk analys. (Se punkt 2.4.2) Vidare kommer jag att analysera informanternas svarsinnehåll genom begreppen *rhetorica studens* för ytterligare klarhet i hur respektive informant involverar retorisk analys.

Ulrika introducerar den retoriska arbetsprocessen i Svenska 1 där hon använder den som en grund för elevernas egna produktioner av muntliga framställningar. Hon berättar att även om den retoriska analysen inte kommer in som kunskapskrav förrän i Svenska 3, "tjuvstartar" (Ulrika) hon med den i Svenska 2 (*rhetorica studens*). Detta gör hon för att hon anser att det är viktigt att eleverna lär sig analysera texter, framställningar och uttalanden:

Att kunna se genom folks [...] ord. [...] Och det har jag pratat med mina elever om ganska mycket. De säger: "Man kan ju inte ljuga". Nej, absolut inte men det viktiga för den som talar är att det låter sant och trovärdigt. Inte att det är det. [...] Alla som skrivit något, alla som håller ett tal har valt sina ord för att uppnå någonting. [...] Nog för all källkritik: "vad är det för sida". Det är inte den typen av retorik som är viktig idag. Jo, den är viktig med men...

Hon använder den retoriska arbetsprocessen som en grund för elevens egna produktioner likväl som för deras analys där hon ber eleverna att jobba med modellens steg i bakvänd ordning (*rhetorica studens*).

Där kör jag den rakt av, fast bakvänt. Man använder den för att titta på något istället för att producera något.

Att man inte bara använder den när man skriver ett tal för det är så himla nyttigt verktyg som kan användas till alla typer av texter, alla typer av tal och analyser.

Eftersom hon använder modellen genomgående i svenskurserna tycker hon att det är viktigt att eleverna förstår vad stegen innebär. Hon ger följande synpunkter på utdraget ur kommentarmaterialet till svenskämnet och hur några av hennes kollegor förhåller sig till det:

Det står att det inte handlar om främst kunna redogöra för de olika delar men jag tror personligen att det är en viktig del för att man själv kan flytta sig mellan stegen om man vet vad de heter. Jag har kollegor som menar att det inte spelar ingen roll om det vet vad de olika stegen heter: "Bara de vet hur de ska göra research först, sen fundera över strukturen och det gör de ju naturligt". Lite så... Slätar över det... Men jag tycker det är viktigt att de lär sig stegen. [...] För att det är genom att komma ihåg alla dessa stegen som man får till en bra text eller ett bra tal.

Vidare berör Ulrika modellens delar separat i undervisningen där hon genomför övningar för att fördjupa förståelse för den. Hon menar att det är viktigt att eleven ska kunna hoppa mellan olika steg i modellen då de olika delarna påverkar helheten:

[...] Allt [...] utgår från partesmodellen. Det handlar om att de kan komma tillbaka till det med min hjälp och fråga: Varför formulerade jag mig så och vem är min mottagare? Hur inleder jag och hur avslutar jag? Att använda stegen för att flytta sig mellan olika delar av texten. Eller vänder den bak och fram och använder den som analysverktyg.

Ulrika fortsätter med att berätta att oavsett om en svensklärare jobbar med språkhistoria, nordiska språk eller argumentation så ska eleven göra någon form av text eller tal och det går aldrig att ignorera utformandet av detta. Hon upplever modellen som ett redskap i detta och menar därför att modellen är genomgående i mycket av hennes undervisning.

Robert introducerar den retoriska arbetsprocessen i svenska 2, där han liknar modellen som en bruksanvisning:

(Jag) brukar likna den med en Ikea-beskrivning och brukar säga att det är klart man kan bygga en Ikea-möbel och skita i beskrivningen och den kommer antagligen bli rätt okej. Till och med hålla ett par år men de flesta Ikea-möbler blir bättre om du följer beskrivningen.

Han menar att den metaforen fungerar för eleverna samt att han är tydlig med att det tar övning för att kunna använda modellen i "sin fulla prakt". Han utför därför övningar kopplade till de olika stegen i den retoriska arbetsprocessen:

Framför allt kopplat till inventio. Där inventio och intellectio-steget får övas på genom att jag dem något form av case. "Nu ska du köra en presentation av whatever. Och det är de här [...] som ska lyssna. Du har fem minuter. Brainstorma." Den typen av grejer är väldigt förtjänstfulla.

Enligt mig är det jätteviktigt att ha förmågan att välja ord utifrån situation. Det är väl nästan där jag tycker.

Robert anser att det är viktigt att eleverna kan hoppa mellan de olika steg som finns i modellen. (*rhetorica studens*) Han anser att de påverkar varandra och att om ett steg är bristfälligt i framställningen kan detta även påverka andra delar negativt:

När du kommer till memoria och märker att du tragglar [...] och att du kommer av dig hela tiden när du övar på dit tal, då måste du kanske gå tillbaka till elocutio för där är något du behöver formulera om för det hänger inte samman. [...] Om du har någon provgrupp du övar inför. Kanske många av dem [...] inte fattar vad du pratar om. [...] Du har kanske missat saker på intellectio-nivå och det kanske påverkar inventio. Detta försöker jag påvisa hur man inte bara kan gå 1, 2, 3, 4 och 5 rakt ner utan du kanske måste gå tillbaka.

Vidare menar Robert att mycket av det retoriken har att erbjuda även kan appliceras i andra moment i svenskämnet. Utifrån Roberts definition av retorik, vilken innefattar att människor väljer språk efter plats, tid och syfte, kan även eleverna tillgå källkritiska verktyg (*rhetorica studens*) när detta ämne berörs:

För att gå tillbaka till min definition av retorik, alltså välj ord efter tid, plats och syfte. Jag menar, då kan man också i textform lära sig att: "Okej, varför har Johanna skrivit de här orden här. Vad har hon för agenda med det?" Det finns en ganska stark [...] källkritisk koppling även om den är avancerad.

Han berättar även att de verktyg elever får genom kunskap i dispositio och elocutio kan beskrivas som skrivefärdigheter, vilket kan användas genomgående i hela svenskämnet och inte bara i retorik.

Anna anser att den retoriska arbetsprocessen är en bra grund när eleven planerar sitt tal. Hon berättar att de får ut den och reflekterar kring den tillsammans i klassen inför deras första tal i svenska 1. Efter

eleverna hållit sitt första tal brukar Anna referera tillbaka till modellen för att eleverna ska se tydligt var de kan förbättra sina framställningar:

Förra gången, hur lade du upp det? Tänkte du på att klä talet i språklig dräkt [...]? Då kommer man fram till att de ofta gör [...] (såhär): De sätter sig ner och skriver och så vill de skriva perfekt från början och när de skrivit sista ordet är det klart och sen övar de in det och sen kör de. Och då blir det rätt tydligt för dem att de hoppat över ganska många steg. Och då jobbar vi med det lite mer och jag tvingar dem att följa den här processen för att de förhoppningsvis ska se att det blir en effekt. En positiv effekt.

Hon delar upp processen och jobbar med varje steg individuellt då hon menar att det blir tydligare för eleverna när de bryter ner det genom exempel och diskussion. Vidare använder hon även modellen som verktyg för den retoriska analysen där eleverna får reflektera kring deras egna tal (*rhetorica studens*). Utifrån den retoriska arbetsprocessen får eleverna analysera sin egen process och hur de använt olika verkningsmedel.

Anna berättar den retoriska teorin, däribland den retoriska arbetsprocessen, ger elever medel att utveckla en medvetenhet om sitt språk. Bland annat menar hon att det är viktigt att eleverna lär sig anpassa sitt utförande till den retoriska situationen:

Vi lever i ett samhälle där fokus läggs på att kunna föra sig muntligt och tala för sig själv i många olika sammanhang och att retoriken blir väldigt viktig i skolan.

När eleverna uttrycker att de finner begreppen onödiga, menar Anna att hon försöker förklara att det är bra för dem att vara medvetna om sitt språk.

Jag säger det: Ni ska inte kunna dem utantill. Vi ska inte ha prov. Du ska inte förklara vad intellectio är [...] men [...] veta vad det handlar om och bli medveten.

Eller när vi jobbar med stilfigurer så lyssnar i på en låt eller så får (de) en text och så får de tillsammans hjälpa åt. Jag har pratat om vad det (stilfigur) betyder och sen blir det [...] en rolig utmaning att hitta så många som möjligt. Så jag försöker avdramatisera det väldigt mycket genom begreppen. Men jag jobbar med det ganska mycket. Jag lägger ner mycket tid på det.

I mitt material finner jag att samtliga informanter känner till och tillämpar den retoriska arbetsprocessen i undervisningen. Detta gör de via genomgångar samt i övningar vilka berör de olika stegen i processen. Informanterna beskriver den retoriska arbetsprocessen som ett redskap i att skapa egna framföranden i enighet med den traditionella synen på modellen som en manual till muntliga framställningar. (Beronius & Nilsson, 2014)

Likt nämnt tidigare lyfter både Olsson Jers (2012) och Gunnarson (2012) fram de termer som ingår i den retoriska arbetsprocessen som metaspråk inom retoriken. Vidare menar Olsson Jers (2012) att en stor del av begreppens förtjänst ligger i elevens förmåga att sätta begreppen i relation till ett innehåll. Samtidigt menar hon att lärandet först sker när eleven formulerar innehållet i relation till en kommunikativ situation. I enighet med Olsson Jers (2012) uttrycker samtliga informanter att det är av stor vikt att eleverna lär sig att anpassa sitt språk till den retoriska situationen, vilket är något de undervisar genom den retoriska arbetsprocessen.

Utifrån det etiska perspektivet kan man åskådliggöra två aspekter av den retoriska arbetsprocessen: dels att undervisa eleverna i att forma och konstruera ett personligt ställningstagande och dels att öva eleverna att reflektera kring andras likväl som sin egen kommunikation genom retorisk analys (*rhetorica studens*). Ulrika och Robert (se punkt 5.3.2) menar att retoriken kan bistå eleverna i övervägandet hur de väljer att uttrycka sig. Detta ligger i linje med Ramirez (1995) teori att retorik, och dess begrepp, kan hjälpa oss att lyfta upp omedvetna dimensioner av vårt språk för medveten reflektion. Det är således upp till varje talare att reflektera kring det etiska i det språk hen väljer. Sigrell menar därmed att det inte finns någon inneboende etik i retoriken, men menar samtidigt att kunskap i retorik förser människan med verktyg som hjälper henne fundera kring den etik hon praktiserar i valet av språk (Sigrell, 2008, 19) Denna uppfattning delas av Robert som menar att retoriken kan bistå i övervägandet av språk.

Alla informanter använder den retoriska arbetsprocessen som en grund för *rhetorica studens*, bland annat där eleven utför en analys av sitt eget utförande. Detta berörs av Lyngfelt (2015) som menar att den retoriska arbetsprocessen kan användas som en grund för retorisk analys likväl som producerandet av tal. Robert, Ulrika och Anna beskriver att det är viktigt att eleverna kan förflytta sig mellan de olika stegen den retoriska arbetsprocessen för att förstå hur olika delar av ett tal eller en text påverkar varandra.

Efter ett muntligt eller skriftligt utförande får eleven analysera om någon särskild del kan förbättras för att framförandet ska bli bättre i helhet. Detta tillvägagångssätt överensstämmer med Strömquists (1998) och Sigrells (2008) moderna tillägg till den retoriska arbetsprocessen vilka belyser talarens, och i detta fall även skribentens, reflektion över sin prestation. Informanterna använder sig därmed av den arbetsprocess som inkluderar Strömquists (1998) *emendatio* eller Sigrells (2008) *feedbacktio* genom att undervisa eleverna i att kasta en reflekterande blick bakåt på deras framföranden. Jag kännetecknar denna process med *rhetorica studens*, eftersom den reflekterande tillbakablicken ämnar analysera olika aspekter av framförandet.

Ulrika beskriver hur hon använder den retoriska arbetsprocessen ”bakvänt” (Ulrika) som en metod för eleverna att sönderplocka sina egna framföranden utifrån de delar som är inkluderade i den retoriska arbetsprocessen (*rhetorica studens*). Lyngfelt (2015) skriver att detta tillvägagångssätt kan vara fruktbart i det avseende att eleven utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till vad andra säger eller skriver.

Ulrika framför att hon inkluderar den retoriska analysen i Svenska 2, även om det inte tillkommer som ett kunskapskrav i Svenska 3, eftersom hon anser att det är ett konstruktivt redskap för eleverna att utvecklas. Detta leder mig till slutsatsen att Ulrika ser ett behov för en större användning av retorisk analys än vad som uttrycks i styrdokumentet.

Sammanfattningsvis antyder informanternas utsagor att den retoriska arbetsprocessen rymmer potentialen att undervisa det etiska perspektivet. Det råder en genomgående uppfattning hos informanterna att den retoriska arbetsprocessen hjälper eleverna att producera egna framföranden och

kan användas som grund för retorisk analys. Man kan därmed dra slutsatsen att alla informanter inkluderar och ser ett starkt behov av *rhetorica studens*, men på varierande sätt.

#### 5.4.2 Progymnasmata

I denna del kommer jag presentera informanternas reflektioner kring progymnasmata. Under rubriken Progymnasmata, punkt 2.3.3.2 menar Eriksson (2017) att där finns många liknande drag i den retoriska arbetsprocessen och progymnasmata. I progymnasmatans övningar menar Sigrell att det ingår övningar som främjar elevens empati, vilket Gren (2007) lägger fram som en fruktbar del för elevens etiska reflektion. Därför har jag valt att inkludera Roberts perspektiv på den empatiska delen av retorik och hur han omsätter detta i praktiken i denna del. Eftersom progymnasmata endast ingick i en av informantens utbildningar, och de resterande två inte stött på övningsserien tidigare, kommer endast Ulrikas reflektioner om modellen inkluderas i denna del.

Ulrika berättar att hon reflekterat kring progymnasmata sen hon börjat jobba som lärare och hur dess övningar skulle kunna integreras i svenskundervisningen på gymnasiet. Samtidigt menar hon att det finns en viss svårighet med att inkludera modellen till följd av tidsbrist.

Hon uttrycker att hon gärna skulle genomföra *karaktäriseringen* med sina elever, men att det kräver rätt målgrupp i klassrummet. Det är en tung övning för eleverna att förstå ett scenario som ligger väldigt långt ifrån dem själva. Vidare menar Ulrika att hon skulle kunna tänka sig göra övningarna *vederläggning* och *bekräftelse* med sina elever för att göra eleverna medvetna att de väljer språk utifrån perspektiv. Hon berättar hur hon själv genomförde uppgiften och på universitet och hon menar att det blir väldigt tydligt att man väljer språk och att även andra gör det. Likt nämnt tidigare (se punkt 6.3) betonar Ulrika behovet av perspektivbyte hos eleverna vilket hon vidare redogör i följande uttalande:

[...] Och det handlar om hur ni väljer att beskriva det utan även hur ni upplevde det, det subjektiva. [...] Jag tror man är för snabb. Man reflekterar inte över ”okej, nu är denna persons uppfattning. Hur kan det komma sig att den tolkade det såhär” och där är jag inte ännu. Men en dag hoppas jag att jag kommer dit med mina elever – att de får det i benmärgen. Att alla har ett perspektiv och alla väljer sitt språk.

Robert känner inte till progymnasmata eller dess övningar. Han uttrycker dock att den empatiska delen av det etiska perspektivet är närvarande i retoriken och att han inkluderar detta i sin undervisning, men endast i kursen Retorik 100p. Bland annat genomför han övningar där elever måste sätta in sig i andras situationer:

Lek med tanke att man utsätter någon elev för ett case där du ska informera personalgruppen på ett framtida jobb om att 10 % måste varslas. [...] Då kan man krydda den situationen med [...] (att) [...] tre av dem som ska få detta; deras föräldrar har gått bort i coronasviteterna.

Sigrell (2008) skriver att grundantagandet hos progymnasmata är att all kommunikation sker i en kulturell kontext. Med detta i åtanke menar han att vi kan påverka och utveckla vår förmåga att kommunicera genom den reflektion som kommer med övningsserien. Även om Ulrika ser en

möjlighet att inkludera progymnasmata i undervisningen uttrycker hon viss skepticism eftersom hon inte anser att tiden räcker till samt att övningarna är för avancerade för de flesta gymnasieungdomar.

Eriksson (2017) menar att det finns många liknande egenskaper hos den retoriska arbetsprocessen och progymnasmata, vilka medför en medvetenhet i språket och hur man använder det. Bland annat skriver Eriksson (2017) att vederläggning och bekräftelse övar eleven i att argumentera, vilket i denna undersökning ses på som ett väsentligt redskap i implementeringen av det etiska perspektivet i undervisningen. Övningarna berör att man ska argumentera för samma företeelse från olika ståndpunkter. Ulrika beskriver hur hon önskar att inkludera dessa övningar i undervisningen, då *vederläggning* och *bekräftelse* kan klargöra att språk är ett medvetet val och vilken inverkan det har i kommunikationen.

Ulrika och Robert uttrycker att förmågan att byta perspektiv är givande i retorikundervisningen. (se punkt 6.3). Lovtal och smädelse är två övningar som belyser retorikens perspektivism, där övningarna utgår från att man ska skönmåla eller svartmåla samma fenomen. Gren (2007) menar att förutsättningarna för hur människan beaktar ett fenomen ofta ligger i hennes kulturella kontext. Hon belyser samtidigt att förmågan i perspektivbyte är främjande för etisk reflektion eftersom eleven lär sig att se samma fenomen ur flera perspektiv. Övningarnas syfte ligger därmed i linje med den diskurs som beskriver och behandlar etik i denna studie.

Ulrika uttrycker att hon finner det viktigt att eleverna förstår att det inte alltid finns en objektiv sanning, vilket hon exemplifierar genom en berättelse i vilken olika personer har upplevt ett problem på olika vis. Hon uttrycker samtidigt att hon saknar medel för att undervisa detta till sina elever men att hon en dag hoppas att eleverna får implementerat i deras kommunikation och sätt att se på verkligheten.

Det föreligger vissa likheter mellan Ulrikas strävan och exempel och Erikssons (2017) beskrivning av övningen *Berättelse* ur progymnasmata. I denna övning ska eleven träna sig att skriva en kort realistisk berättelse där poängen enligt Sigrell (2008) ligger i att få större insikt i att samtliga anföranden är anföranden ur ett visst perspektiv med ett syfte.

Likt Sigrell (2001) beskriver, så menar även Ulrika att ingen berättelse är en direkt avbild av verkligheten. Berättelsen är en övning vilken sätter Ulrikas strävan i praktik, där fokus ligger på att man väljer språk beroende på vem man är som person och vilket syfte man har.

Robert utför övningar med sina elever i retorikkursen 100p som liknar den övning ur progymnasmata vilken lyfter upp ett empatiskt perspektiv. Övningen går ut på att eleven ska sätta in sig i en annan persons tillvaro och uttrycka de tankar och känslor som ingår. (Eriksson, 2017) Sigrell (2008) menar att *karaktäriseringen* tränar människans förmåga att förstå att andra kan ha rätt utifrån deras synvinkel. I läroplanen (2011) står det utskrivet som ett mål att alla elever ska besitta förmågan



att leva in sig och förstå andra människors situationer. *Karaktäriseringen* placerar elever i en annan människas situation för att de ska lära sig att känna med andra. (Sigrell, 2008)

Ulrika vill införliva denna övning i hennes undervisning, men menar samtidigt att den kräver rätt målgrupp eftersom den är avancerad och kräver mycket av eleverna.

Avslutningsvis uttrycker Ulrika att hon inte ser det möjligt att inkludera progymnasmata på gymnasiet till följd av tidsbrist och en allt för hög svårighetsgrad. Ulrika menar att det går att inkludera, och att övningarna kan vara givande för elevens kommunikation, men att det medföljer vissa svårigheter. Robert känner inte till progymnasmata men utför likväl en övning som påminner mycket om *karaktäriseringen* ur progymnasmata för att inkludera empatin i retorik. Därmed föreligger det en kontrast mellan vissa av mina informanter och diskursen i denna studie. Sigrell (2008) och Eriksson (2017) menar att progymnasmata kan bidra med konstruktiva aspekter till elevens förståelse för retoriska situationer och språkets betydelse i kommunikationen. Samtidigt ter det sig som att studiens informanter, i varierande grad, saknar tiden och redskapen att verkställa dem i klassrummet.

## **6. Diskussion**

I kommande avsnitt vill jag diskutera en rad centrala teman som berörts i studien. Vidare vill jag problematisera och diskutera mitt val av tillvägagångssätt i undersökningen. Slutligen berör jag den vidare forskning som jag anser kan fördjupa och bredda forskningen kring relationen mellan retorik och etik.

### **6.1 Informanternas bakgrund och syn på retorik**

I analysen framhäver jag en koppling mellan informanternas utbildningsgrad och deras syn på retorik samt relationen mellan retorik och etik. Ekman & Holmgren (2018) belyser ett glapp mellan retorikteorins förutsättningar att införliva det demokratiska uppdraget i retorikundervisningen och de didaktiska förutsättningarna hos lärarna. (Ekman & Holmgren, 2018, 6) De urskiljer i sin undersökning att de informanter som saknar retorikutbildning förknippar retoriken med att tala väl. Vidare missar dessa informanter de källkritiska aspekter av retoriken som Ekman & Holmgren (2018) presenterade i sitt teoretiska ramverk.

Jag ser vissa likheter mellan delar av deras slutsats och min, då jag framhäver att den informant som inte tillgått utbildning i retorik förknippar retorikens funktion med att tala väl samt missar de etiska aspekter av retoriken i förhållande till kunskapssyn och perspektivbyte. Likt nämnt ovan är inte retorik obligatoriskt i lärarutbildningen. Utifrån vad som synliggjorts i denna studie likväl som i Ekman & Holmgren (2018) talar för att retorik borde vara obligatoriskt i lärarutbildningen. Vidare menar jag att retoriken bör få en plats i svensklärarutbildningen, eftersom det råder krav, enligt lag, att läraren ska undervisa i det och bör därmed förses med tillräckliga redskap för att klara av detta.

Samtidigt förekommer det ytterligare ett glapp i min undersökning. Ulrika och Robert redogör för flera aspekter av den retorikteori som anses givande för att belysa det etiska perspektivet. Emellertid föreligger där ett glapp mellan retorikteorins möjligheter att införliva perspektivbyte och den praktiska undervisningen med eleverna i Svenska 1–3.

Med andra ord har Ulrika ett brett perspektiv på hur retoriken skulle kunna nyttjas då hon belyser behovet av perspektivbyte i det etiska perspektivet. Samtidigt saknar hon förutsättningarna för att förmedla det till eleverna. Ulrika har tillgått retorikkunskaper genom lärarutbildningen och i hennes examensarbete, men menar själv att hon saknar didaktiska strategier för detta perspektiv av retoriken.

Detta leder mig frågande till huruvida innehållet på retorikkurser för lärare bör omvärderas och inkludera kunskap om relationen mellan retorik och etik samt didaktiska metoder hur man förmedlar det etiska perspektivet till eleverna.

Med utgångspunkt i mitt teoretiska ramverk för denna studie, förmedlas en nära och ouplöslig relation mellan etik och retorik och det tycks föreligga möjligheter att implementera ett flertal aspekter av det etiska perspektivet i undervisningen. Robert instämmer i detta och visar tecken på att han besitter didaktiska medel för att förmedla detta till eleverna. Han framhäver samtidigt att han inkluderar dessa aspekter enbart i retorikkursen 100p med hänvisning till kunskapskraven för denna kurs samt den rådande tidsbristen i Svenskkurserna 1–3.

## **6.2 En diskussion kring retorik i styrdokumentet och det retoriska metaspråket**

Denna studie har strävat efter att synliggöra den rådande diskurs som berör det retoriska metaspråkets roll i klassrummet, i perspektiv till de lärarsvar jag erhållit i mina intervjuer. Under denna rubrik har jag valt att titta på informanternas svar om deras uppfattning om retorik i styrdokumentet tillsammans med deras uttalanden om det retoriska metaspråket.

Gunnarson, (2010) och Boström & Josefsson (2006) framhäver att ett metaspråk kan agera som ett värdefullt redskap i den kunskapsförmedlande kommunikationen mellan lärare och elev. Denna uppfattning delas av mina informanter i stora drag, där samtliga delar författarnas position.

Emellertid lyfter Robert att metaspråkets betydelse i Svenska 1 och 2 är mindre eftersom den retoriska analysen inte kommer in som kunskapskrav förrän i Svenska 3. Han framhäver att det är viktigare att eleverna visar retorisk medvetenhet än att de kan beskriva sina handlingar med ”det rätta lingot”. Det råder en viss motsägelse i Roberts uttalande, vilket jag härleder till en motstridighet mellan hans uppfattning av vad som krävs av eleven enligt kursplanerna och vad han anser givande i klassrummet. Det framkommer att han finner den retoriska arbetsprocessen ett värdefullt redskap, samtidigt som han hävdar att det inte är av högsta vikt i klassrummet. Jag menar att det ena inte utesluter det andra, men leds till slutsatsen att Robert finner metaspråket *mindre* viktigt än resterande informanter.

Vidare råder det inte en sammanhållen syn på vad som krävs av lärarna angående den retoriska arbetsprocessen. Robert introducerar den retoriska arbetsprocessen först i Svenska 2, trots kursplanen i Svenska 1 lyfter upp modellen under centralt innehåll. Samtidigt som materialet inte urskiljer ett tydligt syfte till detta val, drar jag en parallell mellan Roberts uteslutande av den retoriska arbetsprocessen och hans perspektiv på metaspråk. Robert beskriver att den första kursen utmärks av att låta eleverna framföra tal och kartlägga deras förmågor likväl som brister för att stärka dem i deras process, utan att inkludera ett retoriskt metaspråk.

Roberts uttalande tyder på att han inte går i linje med det som står utskrivet i det centrala innehållet, då han inte inkluderar den retoriska arbetsprocessen i Svenska 1. Skolverket (2019) skriver att det är tillåtet att lägga till innehåll beroende på elevers intresse och behov i kursen, men att det är otillåtet att exkludera avsnitt ur det centrala innehållet.

Ulrika inkluderar det centrala innehållet ur Svenska 3 redan i Svenska 2, då hon bejakar den retoriska analysen som ett givande redskap för eleverna. Jag härleder detta till att hon, i kontrast till Robert, menar att metaspråket i stort är en förutsättning för att eleverna ska kunna diskutera sitt språkbruk. Därför riktar hon kritik mot Skolverkets beskrivning av retorikens metaspråk i styrdokumentet, vilken hon finner otillräcklig. Vidare anser hon att kommentarmaterialets beskrivning av den retoriska arbetsprocessen inte uttrycker dess potential utan endast fokuserar på arbetsprocessen och utförandet.

Det råder en motsättning mellan dessa informanter och Skolverkets styrdokument i hur lärare bör inkludera det retoriska metaspråket i undervisningen. Samtidigt som Ulrika menar att det bör inkluderas mer, utesluter Robert aktivt det metaspråk som fordras av styrdokumentet. Det ter sig som att det retoriska metaspråkets roll i klassrummet mycket faller i händerna på den enskilda läraren, vilket jag delvis härleder till bristande styrning i styrdokumentet. Samtidigt som det ligger på varje enskild lärare att inkludera det styrdokumentet kräver av dem, inklusive det som står i det centrala innehållet, presenteras det retoriska metaspråket snarare som ett förslag i Svenska 1 och 2.

Till skillnad från metaspråket i grammatik får retorikens begrepp en mångtydig beskrivning i kommentarmaterialet, där Skolverket menar att den retoriska arbetsprocessen blott ska användas som en grund för muntliga och skriftliga framställningar. Hur mycket läraren väljer att inkludera och ur vilket perspektiv begreppen presenteras lämnas därmed, likt nämnt ovan, i lärarens egna händer.

Diskursen i denna studie benämner metaspråket som ett givande verktyg, samt som en avgörande faktor, i elevens lärande och kommunikation. Eftersom styrdokumentet har en tvetydig beskrivning av metaspråkets plats i retoriken, leder det mig till slutsatsen att Skolverket brister i att fånga in denna aspekt av retorikämnet.

Då den retoriska analysen förutsätter ett metaspråk i styrdokumentet, genom vilket eleverna kan bryta ner sin egen och andras kommunikation menar jag, i enighet med Ulrika, att det föreligger potentiella fördelar att inkludera detta redan i Svenska 1 och 2.

### **6.3 En diskussion kring det etiska perspektivet i retorikundervisning**

Likt nämnt i punkt 6.1, drar jag en parallell mellan graden av utbildning och retoriksyn bland denna studies informanter. Vidare framhäver jag att det föreligger ett liknande samband mellan synen på retorik och synen på hur det etiska perspektivet yttrar sig i retorikundervisningen. Jag menar att det framkommer ur materialet hur retoriksynen präglar huruvida lärare iakttar den etiska dimensionen som en del av retoriken.

I punkt 5.3 framkommer det att informanterna har en varierande syn på det etiska perspektivet och hur det kan inkluderas i retorikundervisningen. Anna skiljer sig från de andra informanternas beskrivning, där hon menar att det inte föreligger några problem med att inkludera det etiska perspektivet i retorikundervisningen. Utifrån hennes utsaga är det en möjlig förklaring att hon betraktar det etiska perspektivet som konsten att tala väl. Annas beskrivning utelämnar de aspekter av etik som berör förmågan att byta perspektiv och känna förståelse för sin näste, vilket förklaras som det mest svåra, och viktiga, av övriga informanter.

Ulrika och Robert uttrycker att det innebär svårigheter att inkludera dessa perspektiv i retorikundervisningen i Svenska 1–3, där de menar att de antingen saknar tid eller tillräckliga redskap för att förmedla det till eleverna.

De inkluderar förmågan att uttrycka sig och bemöta andra på ett respektfullt vis i undervisningen, men menar samtidigt att det är essentiellt för elever att se problem eller fenomen från mer än ett perspektiv. Vidare menar de att det är av vikt att eleverna lär sig reflektera och diskutera de frågor eller ämnen som inte kan besvaras av en objektiv sanning. De framhäver samtidigt att det är väsentligt att elever kan kritiskt granska sin egen ståndpunkt och vara öppna för att omvärdera denna i deras kommunikation.

Ulrika uttrycker att det etiska perspektivet handlar om att handla och kommunicera med eftertanke för att få större insikt i sitt eget och andras språk; med andra ord utveckla en språkmedvetenhet. Anna menar snarare att elever ska bemöta andra med respekt för att få respekt åter. Ur hennes beskrivning framkommer det inte *hur* elever ska utveckla förmågan att reflektera kring sitt eget handlande. Jag menar därför att en djupare dimension av den etiska reflektionen, inklusive den i det etiska perspektivet, går förlorad i hennes förhållningssätt. Nämligen förmågan att reflektera kring sin egen kommunikation för att utveckla en förståelse för andra.

## 6.4 Potentiella sätt att inkludera det etiska perspektivet

Ulrika lägger fram att läroplanen är abstrakt och svår att konkretisera, vilket hon menar försvårar inkluderandet av det etiska perspektivet i retorikundervisningen. Likt nämnt i punkt 4.2 fick jag tillgång till material om det etiska perspektivet i förarbetena till Lpf94 genom en mailkonversation med Skolverket. Samtidigt finns det ingen information på Skolverkets hemsida om bakgrunden till införandet av det etiska perspektivet i Lp494. Svårigheterna att lokalisera detta material kan innebära ytterligare ett hinder för lärare att förstå Skolverkets intention med det etiska perspektivet.

Några konkreta tillvägagångssätt för lärare ”att främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden och agera ansvarsfullt mot sig själva och andra” (Skolverket, 2011) finns inte till hands varken i styrdokumentet eller på Skolverkets hemsida. Det ligger istället i lärarens tolkning av begreppet och det är upp till läraren att hitta sätt att förmedla det.

Utifrån mitt material åskådliggör jag två aspekter av den retoriska arbetsprocessen vilka jag menar kan sammankopplas med det etiska perspektivet i undervisningen: elevers förmåga att formulera personliga ställningstaganden genom argumentation samt reflektera kring andras likväl som sin egen kommunikation genom retorisk analys.

Samtliga lärares beskrivning av den retoriska arbetsprocessen för fram att modellen kan användas för att hjälpa elever konstruera personliga ställningstaganden. Eftersom vi lever i ett samhälle som uppmuntrar demokratiskt deltagande menar jag att man kan ett värde i att elever lär sig att kommunicera sina värderingar på ett sakligt och välgrundat vis.

Likt nämnt tidigare ligger det inom ramen för denna studies retoriksyn att retoriken bejakar att något förmedlas *av* någon *till* någon. Analysen är ett sönderdelande där man placerar de aspekter som beskriver omständigheterna under lupp. Detta ger oss ett perspektiv på vår språkanvändning och utvecklar vårt sätt att kommunicera. Ulrika använder den retoriska arbetsprocessen som grund för retorisk analys, genom vilken hon undervisar övervägandet av språk som ett medel för eleverna att reflektera över deras eget språkval likväl som andras. Jag menar att detta tillvägagångssätt främjar förmågan att ta ansvar över både sitt eget språkval och ens bemötande av andras utlåtanden. I andra ord ger informanterna eleverna, likt beskrivet i förarbetet till Lpf94, ett reaktionsmönster utifrån vilket de kan utveckla förmågan att bedriva ansvarsfull kommunikation.

### 6.4.1 Progymnasmata

Ulrika och Robert uttrycker en strävan att eleverna utvecklar kompetensen att se olika fenomen ur olika perspektiv. I undersökningens teori strävade jag att synliggöra progymnasmatans roll i att införliva de empatiska värdena inom retorik samt dess förutsättningar för att stärka elevens kompetens att se fenomen ur olika perspektiv. Samtidigt som jag ser ett potentiellt värde av övningarna menar

jag att utsagorna i mina intervjuer tyder på att det föreligger ett för stort avstånd mellan den retoriska teori som denna övningsserie innebär och lärarens praktiska förutsättningar.

Eftersom endast en informant kände till och kunde kommentera progymnasmata kan det hävdas att detta perspektiv är allt för snävt för att redogöra för progymnasmatans kompatibilitet i undervisningen på gymnasiet. Jag instämmer i detta och strävar snarare att synliggöra en aspekt av den retoriska modellen.

Retoriken kritiserar ofta för att dess lära och teori innefattar massa svåra termer och att retoriken snarare tar formen av ett glosförhör. Jag har valt att utgå från den retoriska arbetsprocessen som denna studies definition av metaspråk. Samtidigt strävade jag efter att belysa progymnasmatans potential som grund för etisk reflektion. Emellertid leds jag till slutsatsen att de termer som finnes i progymnasmata ligger för långt bortom lärarens praktiska vardag. Termerna kommer snarare att stärka synen på retorik som ett glosförhör. Därmed menar jag att det är mer givande för lärare att använda den retoriska arbetsprocessen och bedriva en djupare och mer välnyanserad undervisning.

Vidare menar jag att den bristande kunskapen kring progymnasmata hos studiens övriga informanter stärker påståendet att övningsserien kan vara svår att införliva i retorikundervisningen. Behovet för perspektivbyte föreligger dock fortfarande som ett viktigt element av det etiska perspektivet i denna studie. Vidare menar jag att retorikteori, genom dess perspektivistiska kunskapssyn och som konsten i övervägande, erbjuder insikt i detta ämne. Därför vore det ett intressant ämnesområde att vidare utforska för att finna didaktiska metoder för att förmedla förmågan att se ett fenomen ur flera perspektiv.

## **6.5 Diskussion kring studiens metod**

I detta avsnitt kommer valet av metod (se punkt 4) att diskuteras. Den inledande delen av denna undersökningsmetod utgjordes av en kvalitativ deduktiv innehållsanalys, vars tillvägagångssätt har fungerat väl i relation till syftet denna studie ämnade att uppfylla. Hsieh & Shannon förhåller sig kritiskt till den deduktiva aspekten av tillvägagångssättet, då de menar att forskarens eller skribentens fokus är inställt i början av undersökningen. De menar att detta påverkar insamlandet av material i den mån att de letar efter innehåll som stödjer deras inledande tes (Hsieh & Shannon, 2005, 1283–1284).

Jag har full förståelse för detta förhållningssätt men menar att jag tog dessa aspekter i beaktning i inledningen av arbetet samt vid insamlingen och systematiseringen av materialet. Inledningsvis har jag inte sökt i materialet efter förhållningssätt som stödjer min idé, utan tvärtom har jag belyst relationen mellan teori och materialet. Utifrån informanternas perspektiv, samt avsaknaden av dem, i relation till progymnasmata menade jag att där inte förelåg tillräckligt starka grunder för att se det som ett tillvägagångssätt i gymnasieundervisningen. Jag menar att jag tagit hänsyn till materialet och

kritiskt granskat min egen teoretiska utgångspunkt vilket tyder på att jag inte endast letat bekräftelser för min idé.

Min intention med valet av kvalitativa intervjuer var att undersöka detta ämnesområde på ett djupt och mer nyanserad vis än vad andra tillvägagångssätt erbjuder. Jag menar att denna förhoppning införlivades men samtidigt vill jag problematisera dels utformandet av min intervjuguide. I en tillbakablick över arbetet utformade jag intervjuguiden med ett något obegränsat teoretiskt ramverk och därför tillkom många aspekter i intervjun som inte är relevanta för resultat-, analys- och diskussionsavsnitten. Samtidigt menar jag att intervjuerna var fruktsamma i det avseende att informanterna belyste undersökningens syfte. Emellertid kunde jag avgränsat mig bättre för lättare systematisering av materialet samt bättre läsförståelse i transkriberingarna.

Informanttalet i denna undersökning utgick från fyra informanter. Efter en väl genomtänkt avvägning beslutade jag mig för att utesluta en informant. Det bakomliggande skälet var att fyra informanter hade resulterat i en för stor empiri i relation till uppsatsens ramar. Vidare är jag medveten om att uteslutandet av en informant kan tolkas som en subjektiv styrning i uppsatsen. I en strävan att vara transparent är den fjärde informantens intervju transkriberad och tillgänglig för läsning. Samtliga transkriberingar lämnas ut vid begäran.

I resultat, analys och diskussionsavsnitten behandlas därmed tre informanter. Vad det gäller antalet informanter i denna undersökning inser jag att resultatet och slutsatsen inte är generaliserbara, oavsett om jag inkluderar tre eller fyra informanter. Om min intention hade varit att synliggöra en generaliserbarhet i mina resultat, hävdar jag det hade funnits ett behov att ett kvantitativt tillämpningssätt. Samtidigt menar jag att detta hade resulterat i att undersökningen förlorat sitt djup och den vida nyansering som jag strävat att få fram.

## **6.6 Vad studien åskådliggör**

Syftet med denna studie är att undersöka och åskådliggöra retorikens potential att implementera det etiska perspektivet i svenskämnet. Vidare syfte är att synliggöra hur gymnasielärare reflekterar kring det retoriska metaspråket samt hur de beskriver retorikteorins etiska aspekter. Utifrån dessa perspektiv ger undersökningen förslag på hur lärare kan integrera det etiska perspektivet i retorikundervisningen.

Under rubriken *Perspektiv på retorik och etik* (Se punkt 2) presenteras relationen mellan retorik och etik likväl som relationen mellan retorikundervisning och det etiska perspektivet. Under detta avsnitt redogör jag för ett samband mellan retorikteorins etiska aspekter, retorikens metaspråk och retorikundervisning. Jag strävar efter att synliggöra retorikens metaspråk som en nyckel till retorikteorins etiska dimensioner.

Undersökningen presenterar en koppling mellan retorik och *det etiska perspektivet*, där framför allt fyra aspekter synliggörs. Dessa aspekter kopplas till lärarens plikt att undervisa eleverna i att forma egna ställningstaganden likväl som att lära dem ta ansvar för både sig själv och sin näste. Inledningsvis beskriver retorikens kunskapssyn att det finns de ting ”som kan vara på bägge sätten” och att det därmed krävs ett språk genom vilket vi kan samtala utifrån olika ståndpunkter eller perspektiv. Detta förhållningssätt är outhärligt för den etiska reflektionen eftersom vi, liksom i retoriken, aldrig kommer komma fram till några universella sanningar med hjälp av etik. Istället tvingas människan in i en dialog oavsett om hon vill eller inte.

Detta leder vidare till den andra aspekten av hur *det etiska perspektivet* sammanfaller med retorik, nämligen i övervägandet av språk för att främja denna dialog. Den tredje aspekten berör hur retoriken bistår oss i att delta i en sådan dialog, där eleven kan argumentera och förmedla sina värderingar samtidigt som de lär sig att se ett ämne eller sakfråga ur den andres perspektiv.

Den fjärde och sista aspekten utgörs av retoriska modeller (se punkt 2.5.3) vilka rymmer didaktiska förutsättningar för att manifesteras de föregående aspekterna i undervisningen. När eleven tillgås retoriska begrepp, antingen genom progymnasmata eller den retoriska arbetsprocessen, får eleven redskap att analysera sin egen - likväl som andras - kommunikation.

Under avsnitt 5 presenterar jag resultaten av intervjuerna. Vidare har jag strävat efter att urskilja hur retorikteori och *det etiska perspektivet* uttrycks i praktiken. Studien visade att informanterna beskriver och tillämpar retorik på varierande vis, vilket vidare påverkar implementeringen av *det etiska perspektivet* i retorikundervisningen. Ingen av informanterna innefattar alla tre inledande aspekter ovan i undervisningen till följd av bristande tid, kunskap eller didaktiska tillvägagångssätt. Jag menar därav att eleverna går miste om den potential för etisk reflektion som redogörs för i innehållsanalysen.

Emellertid berör samtliga informanter enskilda, eller flera, aspekter. Ulrika och Anna, ser ett stort värde av *rhetorica docens* i undervisningen. Robert tillskriver metaspråket gynnsamma drag i undervisningen men har ett större fokus på *rhetorica utens*.

Informanterna skildrar *det etiska perspektivet* på varierande sätt där två av tre informanter, Ulrika och Robert, likställer det med att vara medveten om sitt språk samt förmågan att byta perspektiv. Anna beskrev *det etiska perspektivet* som att tala väl och bemöta andra på ett trevligt vis.

Slutligen, under avsnitt 5.4, har jag ämnat att presentera tillvägagångssätt hur svensklärare kan implementera *det etiska perspektivet* i sin undervisning med hjälp av retoriska modeller. Liksom nämnt ovan (se punkt 5.4.1) synliggör denna undersökning två aspekter av *det etiska perspektivet* vilket kan tillämpas genom den retoriska arbetsprocessen: förmågan att forma ett personligt ställningstagande samt förmågan att analysera andras och sin egen kommunikation genom retorikanalys.

Jag kom fram till att samtliga lärare tillämpar *rhetorica studens* utifrån den retoriska arbetsprocessen i sin undervisning men i varierade former. Ulrika tillämpar *rhetorica studens* redan i



Svenska 2 i en strävan att eleverna ska bli mer medvetna om sitt språk. Robert har liknande ambitioner med processen men introducerar inte modellen som grund för *rhetorica studens* förrän i Svenska 3. Samtliga informanter använder modellen för att undervisa eleverna att tala bättre. Det som särskiljer Anna från de andra informanterna är att hon inte uttrycker något annat användningsområde för den retoriska arbetsprocessen eller *rhetorica studens* än att träna elevers förmåga att tala väl.

Av tre informanter kände endast Ulrika till progymnasmata och även om hon såg en potentiell vinning med vissa av övningarna så menade hon de i stora drag var för avancerade för gymnasieelever och att tiden inte räckte till. Utifrån intervjuerna ser jag få möjligheter att använda progymnasmata i gymnasieundervisningen. Detta grundar jag dels i att där föreligger en brist på tid likväl som ett gap mellan retorikteorin som denna övning innefattar och den praktiska verkligheten.

## 6.7 Några framåtblickande ord

I inledningen använder jag mig av Aristoteles ord för att beskriva min strävan med denna undersökning. Min studie har aldrig haft ambitionen att skildra den objektiva sanningen och ännu mindre vad som är *rätt* eller *fel*. Istället har min förhoppning varit att belysa en aspekt av retorikteorin och dess potentiella förtjänst i klassrummet. Likt jag nämnde i inledningen av denna studie föddes denna uppsatsidé ur en känsla av nyfikenhet, vilken jag hoppas även infunnit sig hos läsaren.

Vidare har jag förhoppningen att ge svensklärare en möjlighet att betrakta potentialen i retorikteorin för att integrera etisk reflektion i undervisningen. Med retorikens angreppssätt tillämpar vi inte etiken som en lista över vad som är rätt eller fel. Etiken handlar istället om att tänka igenom våra handlingar, likväl som vårt språk, grundligt.

Jag betonar vikten av elever lär sig att se fenomen ur olika perspektiv samt kommunicera om ämnen som inte kan besvaras av en objektiv sanning, vilket är av stor vikt både innan- och utanför skolans väggar. I stycket ovan beskriver jag den mellanmänniska dialogen som ofrånkomlig. Det är min förhoppning du som läsare sett retorikteorins redskap som en gynnande faktor i mötet vid en dialog, där vi i bästa fall möter varandra med förståelse.

## 6.8 Vidare forskning

Efter jag genomfört min studie har ett intresse förstärkts och nya frågor har väckts. Under denna rubrik kommer jag ge förslag på framtida forskning som skulle besvara två av dessa frågor.

Inledningsvis vore det en forskningsmöjlighet att undersöka hur lärare undervisar perspektivbyte med fokus på retorik i Svenskämnet. I min undersökning har jag synliggjort den potential progymnasmata har för att öva sig i detta. Emellertid landade min slutsats i att denna övningsserie är tämligen avancerad för gymnasieelever och därför vore det intressant att få en inblick i andra sätt att koppla samman retorik och perspektivbyte. Dels för att det finns en tydlig koppling mellan dessa

aspekter samt eftersom perspektivbyte beskrivs som en väsentlig del av etisk reflektion enligt Gren (2007).

Vidare vore det fruktsamt att undersöka varför inte retorik är obligatoriskt på ämneslärarutbildningen. En av mina informanter saknade utbildning i retorik och likt nämnt ovan drar jag en koppling mellan avsaknaden av en utbildning och ett begränsat perspektiv på retorik och etik. En utbildning hade potentiellt kunna bredda synen på retorik och fört den bortom konsten att tala väl. Ytterligare ett skäl för en sådan undersökning är att svenskläraren är ålagd enligt lag att undervisa retorik och, likt nämnt tidigare, borde dessa ges förutsättningarna att bedriva sin undervisning på ett säkert vis.

## Källförteckning

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

Aristoteles (1993[1967]). *Den nikomachiska etiken*. 2. uppl. Göteborg: Daidalos

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

Beronius & Ekenvall. (u.å.) *Våga tala: Vilja lyssna*. Utbildningsradion. Tillgänglig:

[https://www.ur.se/mb/pdf/handledningar/166000-166999/166743-1\\_Retorik%20Hela%20boxen.pdf](https://www.ur.se/mb/pdf/handledningar/166000-166999/166743-1_Retorik%20Hela%20boxen.pdf)  
[2020-04-29]

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

Boström, L & Josefsson, G (2006). *Vägar till grammatik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Broman, Anders. (2020) *Vad ska vara i fokus i medborgarutbildningen?* Skolverket. Tillgänglig:  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/vad-ska-vara-i-fokus-i-medborgarutbildningen> [2020-04-30]

Burke, K (1969). *A rhetoric of motives*. Berkeley: University of California Press

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

Conley, T-M. (1994) *Rhetoric in the European tradition*. London: Univ. of Chicago Press.

Ekman, S & Holmgren, S. (2018) *Retorik i demokratins tjänst*. Examensarbete, 30 p, Ämneslärarutbildningen, Lund och Kristianstad: Lunds universitet och Kristianstad Högskola. Tillgänglig: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/8948115>

Eriksson, A. (2006). *Retorikens didaktik: Progymnasmata som förening av praktik och teori*. *Rhetorica Scandinavica*, 38, Retorikförlaget, ss27-42.

Eriksson, A (2017). *Retorikens grunder*. Lund: Lunds universitet

Glavind Bo, I. (2014). *Att tänka socialpsykologiskt*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Gren, J (2007). *Etik i pedagogiskt vardagsarbete*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. *Nurse Education Today*, 24, 2

Gunnarson, H (2012). *Lärarens retorik: - om tal och samtal i läraryrket*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Gunnarson, H. (2010). *Retorik: Övningar för gymnasiet* [video]. Stockholm: Sveriges

utbildningsradio AB. Tillgänglig: <http://urskola.se/Produkter/159849-UR-Samtiden-Retorik-Ovningar-for-gymnasiet> [2020-01-29].

Gustavsson, H. (2014). *Retorik 100p*. Malmö: Gleerups

Hedman, E. (2015). *Antikens demokrati och dess aktualitet idag*. Stockholm: BoD.

Hellspong, L. (2011). *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur AB.

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. (2008). *Retorik i skolan*. *Retorikmagasinet*, 31, ss. 4–9.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lindhardt, J. (2005). *Retorik*. Åstorp: Rhetor

Lundgren, U. P, Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2017). *Lärande, skola, bildning*. Fjärde utgåvan, reviderad Stockholm: Natur & Kultur

Lyngfelt, A. (2015). *Klassisk argumentationsanalys i ett samtida medielandskap: om behovet av att utveckla argumentationsanalys i ett samtida medielandskap*. Sigrell, A. & Qvarnström, S. (red.) *Retorik och lärande. Kunskap -Bildning - Ansvar*. Lund: Lund Universitet, ss. 57–67.

Gy11 (2011). Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Gy11: reviderad 2017. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2017/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-svenska-reviderad-2017> [2020-04-08].

Gy11 (2011). Läroplan för gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> [2020-02-06].

Gy11 (2011). Ämnesplan för Svenska. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-ochkurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve> [2020-04-08].

NE.se (2020). *Analys*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/analys> [2020-03-20]

- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson Jers, C. (2012). *Klassrummet som muntlig arena - att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber AB.
- Olsson Jers, C. (2011) *Retorik ska förberedas i klassrummet*. *Svenskläraren*, 4, ss. 30–32.
- Ramirez, J.L (2004). *Retorik som humanvetenskaplig kunskapsteori*. *Rhetorica Scandinavica*, Retorikförlaget, 31, ss. 41–59
- Ramirez, J.L (1995). *Skapande mening: En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*. Diss. Stockholm: Nordiska inst. för samhällsplanering
- Sigrell, A (2001). *Att övertyga mellan raderna: en retorisk studie om underförståddheter i modern politisk argumentation*. 2., rev. utg. Åstorp: Rhetor
- Sigrell, A. (2008). *Progymnasmata. 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.
- Skolverket. (2019). *Så använder du läroplanen, examensmålen och ämnesplanerna*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/sa-anvander-du-laroplanen-examensmalen-och-amnesplanerna> [Hämtad 2020-03-13]
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*.
- Strömquist, Siv (1998). *Talarskolan*. Malmö: Gleerups förlag.
- 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> [2020-04-21].

# Bilagor

## 1. Intervjuguide

### Intervjuguide:

- Syfte: Hur lärare prioriterar samt reflekterar mellan teoretisk samt praktisk retorik i svenskundervisningen.
- Tid: Ca 45 minuter
- Fyra informanter
- Endast jag, min examinator och opponent/opponenter kommer ha tillgång till det insamlade materialet.

- Materialet som insamlas kommer endast användas i denna undersökning.
  - Du kommer genomgående vara anonym.
  - Det är helt frivilligt för dig att delta och du kan, vid vilken given tidpunkt som helst, välja att inte vara med.
1. Är du införstådd med vad dessa punkter innebär och känns det okej?
  2. Godkänner du att jag spelar in samtalet?
  3. Har du några övriga frågor innan vi inleder samtalet?

Ämnen	Huvudfrågor	Potentiella följdfrågor
Bakgrund	Kan du berätta om dig själv? Ålder, ämnesbehörighet, universitet/högskola, hur länge du varit lärare, vilka kurser i svenska har du undervisat i samt vilka undervisar du för närvarande?	
Bakgrund – Svensklärares utbildning i retorik	Vad har du för utbildning i retorik?	Ingick samtlig undervisning i lärarutbildningen eller har du vidareutbildat dig utanför denna?  Vilka är de viktigaste kunskaperna inom retorik som du tog du med dig från din utbildning?
Vilket perspektiv har läraren på retorik? Gamla Grekerna/Uttryckandes vetenskap	Hur tolkar du begreppet retorik?	
Hur tolkar läraren retorikens plats i styrdokumentet i svenska? Bakgrund/	Hur tolkar du retorikens plats i styrdokumentet för svenskämnet?	Hur viktigt är ämnet för dig i relation till andra moment i svenskämnet?  Hur tycker du att styrdokumentet inkluderar ämnet retorik?

		<p>Ser du några brister i hur retoriken beskrivs i styrdokumentet?</p> <p>Känner du att retorikundervisningen är resultat- och målinriktad?</p>
Ämnets plats och syfte i svenska skolan	Utifrån dina tankar om retorik. Hur skulle du beskriva retorikens roll i skolan?	
Hur genomför läraren retorikämnet i sin undervisning?	Hur arbetar du med retorik i din undervisning?	<p>Arbetar du med retorik separat eller undervisar/arbetar tillsammans med andra kunskapskrav?</p> <p>Använder du dig av praktiska retoriska modeller? (Retoriska arbetsprocessen)</p>
<p>Hur skulle läraren definiera teori och praktik?</p> <p>Lärarens syn på teori och praktik i undervisningen</p>	Hur tolkar du praktisk och teoretisk undervisning i retorik?	<p>Inkluderar du medvetet både teori och praktik när du undervisar i retorik?</p> <p>Får teori och praktik lika mycket utrymme i retorikundervisningen?</p> <p>Tycker du det är viktigt att elever lär sig ett metaspråk när de arbetar med retorik?</p> <p>Varför? Varför inte?</p> <p>Undervisar du dessa tillsammans eller var för sig?</p> <p>Är du bekant med progymnasmata? Skulle dess övningar, enligt dig, vara ett sätt att kombinera retorisk praktik och teori i undervisningen?</p>
Vilka förutsättningar finns det för läraren att behandla retorik i undervisningen?	Hur anser du att förutsättningarna är för dig att arbeta med retorik i undervisningen?	Känner du dig trygg i dina ämneskunskaper i retorik? Varför? /Varför inte?

		Ställer styrdokumentet rimliga krav på dig utifrån dina ämneskunskaper i retorik?  Önskar du fler ämneskompetenser i retorik? I sådana fall, vilka?
Ämnets plats och syfte i samhället	Utifrån dina tankar om retorik. Vad tycker du att retoriken kan ha för roll i samhället?	Hur ser du på sambandet mellan retorik och kommunikation?
Hur tolkar läraren skolans etiska perspektiv enligt läroplanen	Hur skulle du vilja beskriva det etiska perspektivet i läroplanen?	Hur inkluderar du detta perspektiv i din undervisning?
Vilka förutsättningar finns för läraren att arbeta med det etiska perspektivet i sin undervisning?  Känner läraren sig trygg i att arbeta med skolans etiska perspektiv	Vad tycker du om förutsättningarna för att inkludera det etiska perspektivet i din undervisning?	
Vilka förutsättningar finns det för läraren att behandla etik i retorikundervisningen?  Vad har lärare för utbildning i det etiska perspektivet?	Hur anser du att förutsättningarna är för att integrera retorik och etik i din undervisning?	Hade du önskat ytterligare kompetenser för att integrera retorik och etik i din undervisning?
Uppmärksammar läraren ett samband mellan retorik och etik?	Ser du en koppling mellan retorik och etik?	Kan retorisk kompetens vara värdefull för etisk kompetens? Hur?
Inkluderar läraren det etiska perspektivet ur läroplanen i sin undervisning genom retorik	Har du någon gång arbetat med retorik för att utveckla dina elevers etiska kompetens?	Om ja, hur?
	Avslutning Är det något av allt det vi tagit upp som du skulle vilja säga något mer om?	
	Är det något som vi inte pratat om som du skulle vilja att vi tar upp?	