LUNDS UNIVERSITET

Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete i svenska
Ämneslärarutbildningen, inriktning åk 7–9

Ett steg i riktning mot memoria

En autoetnografisk aktionsforskning om rappens retoriska potential i klassrumssammanhang

Albert Niklasson

Kurskod: ÄSVM01
Termin: HT 2020
Handledare: Anders Sigrell
Examinator: Katarina Lundin

Sammanfattning

Denna studie har syftat till att undersöka den retoriska potential som hip hoppens lyrik, rap, skulle kunna besitta i klassrumssammanhang. Undersökningen intresserar sig för dess effektivitet som minnesstrategi men också dess potential som ett media att förmedla kunskap. Genom en övergripande analys av begreppen retorik och hip hop synliggörs detta och undersöks därefter genom autoetnografisk aktionsforskning. Forskningen pågick under en veckas tid och har upptagit fyra svensklektioner på en skola i södra Sverige. Urvalet bestod av en klass med arton elever i årskurs åtta och en behörig ämneslärare. Insamlad empiri består av en kvalitativ intervju, en enkät, ett prov, en helklassdiskussion och det arbete som undersökningens elever lyckats prestera. Resultaten tyder på och skulle kunna tolkas som att rap kan fungera som en motiverande och elevnära uppgift i syfte att förmedla retorisk kunskap. Eleverna har under studiens gång bevisat att de tagit till sig och numera besitter denna kunskap, men att memoria skulle vara starkt sammankopplat med etos har inte kunnat bevisas i sin helhet. Förhoppningen är att denna undersökning skall kunna ligga som grund och ge upphov till framtida försök att utröna sanningen om rappens potential som en etoshöjande strategi för partesmodellens memoria.

Nyckelord: retorik, hip hop, rap, memoria, etos, delectare, autoetnografi, aktionsforskning

A step in the direction of memoria

Autoethnographic action research on rap's potential in classroom contexts

Abstract

This study has aimed to explore the rhetorical potential that hip hope poetry, rap, could possess in classroom contexts. The study is interested in its effectiveness as a memory strategy, but also its potential as a media to convey knowledge. Through an overall analysis of the concepts of rhetoric and hip hop, this is made visible and then investigated through autoenographic action research. The research lasted for a week and has taken up four Swedish lessons at a school in southern Sweden. The selection consisted of a class of eighteen students in year eight and a qualified subject teacher. Collected empiricism consists of a qualitative interview, a questionnaire, a test, a full-class discussion and the work that the students managed to perform. The results suggest and could be interpreted as that rap can act as a motivating and student-oriented task in order to convey rhetorical knowledge. Students have proven during the course of the study that they have embraced and now possess this knowledge, but that memoria would be strongly linked to ethos has not been proven in its entirety. The hope is that this study will serve as a basis and give rise to future attempts to ascertain the truth about the potential of rap as an ethos-enhancing strategy for the memoria part of the partes model.

Keywords: rhetorics, hip hop, rap, memoria, etos, delectare, autoethnography, action research

Förord

Jag vill framförallt utfärda två tack. Utan dessa personers hjälp hade arbetet aldrig kunnat bli av. Det första tacket tilldelas Anders Sigrell. Utan den stöttning som du har inneburit hade arbetet fortfarande varit fast på syftet. Det andra tacket tilldelas min sambo. Jag förstår inte att du inte har slängt ut mig.

Fridens liljor till er båda!

Innehållsförteckning:

1. Inledning 1

1.1 Problemformulering 2

1.2 Syfte & frågeställningar 3

1.3 Disposition 3

2. Perspektiv 4

2.1 Minne 5

2.1.1 Minne inom retorik 6

2.2 Retorik 8

2.2.1 Etos, patos & logos 9

2.2.2 Officia oratoris - Talarens tre plikter. 10

2.2.3 Partesmodellen – den retoriska processen 11

2.2.4 Imitatio och progymnasmata 13

2.3 Vad är hip hop? 14

2.4 Retorik och hip hop i skolans styrdokument 17

3. Tidigare forskning 20

4. Tillvägagångssätt 23

4.1 Autoetnografisk aktionsforskning 23

4.2 Urval 24

4.3 Empiri 25

4.3.1 Intervju 25

4.3.2 Observationer av uppgiften 25

4.3.3 Flervalsprov 26

4.3.4 Enkät & diskussion 27

4.4 Det etiska ansvaret 28

4.5 Validitet och reliabilitet 29

4.6 Uppgiften & lektionerna 29

4.6.1 Lektion 1: Föreläsningen och uppgiften 30

4.6.2 Lektion 2: Prov & fortsatt skrivning 32

4.6.3 Lektion 3 & 4: Skrivverkstad, presentation & enkät. 33

5. Analys och resultat 34

5.1 Intervjun 34

5.1.1 Fråga 1: muntliga redogörelser 34

5.1.2 Fråga 2: minnesstrategier 35

5.1.3 Fråga 3: åsikter om rappen som minnesstrategi 35

5.1.4 Analys 36

5.2 Provet 37

5.2.1 Analys 39

5.3 Manus 40

5.3.1 Inledning 40

5.3.2 Manusens argumenterande del 40

5.3.3 Manusens avslutning 41

5.3.4 En sammanfattande analys: 42

5.4 Presentationerna 43

5.4.1 Grupp 1 ... 43
5.4.2 Grupp 3 ... 44
5.4.3 Grupp 4 ... 44
5.4.4 Grupp 5 ... 45
5.4.5 Grupp 2 ... 45
5.4.6 Respons ... 45
5.4.7 Analys ... 46
5.5 Enkäten ... 47
5.6 Diskussionen med eleverna ... 50
5.7 Sammanfattning av analys och resultat ... 51
6. Diskussion ... 52
6.1 Uppgiftens utvecklingspotential ... 52
6.2 Forskningsfråga 1: En motiverande och elevnära väg ... 53
6.3 Forskningsfråga 3: Rappens memoriaskapande funktion ... 54
8. Referenser ... 56
Audiovisuella referenser ... 57
9. Bilagor ... 58
Bilaga 1: En rap om det argumenterande talets struktur. ... 58
Bilaga 2: Uppgiften ... 60
Bilaga 3: Ett informerande brev ... 61
Bilaga 4: Elevernas texter ... 62
Grupp 1: Ditt hår är som ett fårs hår ... 62
Grupp 2: Rapunzels ödla är ful som ett glas ... 62
Grupp 3: Att spela spel är bättre i en säng än i en stol ... 62
Grupp 4: Det är farligt på internet ... 63
Grupp 5: Ett glas är som ett spel ... 64
Bilaga 5: Mina anteckningar ... 65
Bilaga 6: Intervjun ... 68
Bilaga 7: Provet ... 70
Bilaga 8: Enkäten ... 72

1. Inledning

Hip hopens lyrik, rap, har sedan dess födelse i New York på 70-talet blivit en världsomspännande genre. Genren har förmått världens mindre priviligierade röster att komma till tals och har på så sätt gett en inblick i det liv som de lever och de åsikter som de har. Rap har fungerat som både ett sätt att berätta historier och att förmedla politiska budskap. Det är ett språk som skulle kunna sägas, likt 60- och 70-talets proggrörelse, haft stor retorisk genomslagskraft.

Rappens lyrik har genom mina egna skolår fungerat som en minnesstrategi. Arbetsområden har kunnat sammanfattas till korta koncisa texter som blivit mer överskådliga och gjort tristessens fader, repetition, mer underhållande. På samma sätt har det fungerat som en modell för att bygga upp muntliga anföranden. Lyrikens minnesfrämjande struktur har varit en betryggande kompanjon till min talängslan och sociala fobi. Det är också på det sistnämnda som denna studie grundar sig, och ämnar undersöka rappens potential som en retorisk minnesstrategi.

Det finns en förståelse för att rappen inte alltid är den mest effektiva strategin och att det i många fall är mer användbart att kunna tala fritt utifrån dispositionen (Hellspong, 2018, s. 56). Handlar det däremot om ett kort och tidsbegränsat anförande skulle rappen både fungera och rentutav kunna vara fördelaktigt. Svensk politik skulle exempelvis kunnat bli betydligt mer underhållande och potentiellt kunnat tilltala fler människor om den hade följt Grotescos (2017) skildring av riksdagen: https://www.youtube.com/watch?v=77XEo1I3XyU. En av talarens tre plikter är nämligen att underhålla, *delectare*.

1.1 Problemformulering

I boken *Talrädsla i skolan* förklarar Sandin (2017) att upp emot tjugo procent av eleverna i den svenska grundskolan och gymnasiet lider av talrädsla. I en klass med trettio elever finns det alltså en risk att sex elever känner en oerhörd ångest att tala inför folk. Talrädsla ”*är en urgammal överlevnadsinstinkt*” och det är vanligt ”*att känna rädsla när du möter en grupp människor*” (Gustavsson, 2014, s. 27). Det är något som lever kvar från människans tid på savannen. Talängslan kan i vissa fall även inkludera exponeringsängslan. I sin doktorsavhandling *Klassrummet som muntlig arena* gör Olsson Jers (2010, s. 162) däremot skillnad på dessa begrepp. Visserligen är den hårfin men hen liknar dem två begreppen vid ett isberg. Talängslan är toppen av isberget och de symptom som syns utåt, exempelvis darrande röst och skakande händer. Exponeringsängslan är det som är gömt under ytan och syftar till det ”*obehag som uppstår när man tror att de som lyssnar noterar och kanske också värderar kroppen och talet*”. De symptom som exponeringsängslan orsakar kan däremot ta sig uttryck i talängslans symptom. Det finns många olika anledningar till denna fobi (Sandin, 2017; Olsson Jers, 2010) men i skolsammanhang är en rädsla för att göra bort sig förmodligen den vanligaste. En klassrumsmiljö där eleverna kan känna sig trygga är en förutsättning för dess behandling, men det krävs även en vilja och att eleverna vågar utsätta sig för sådana sammanhang. När denna vilja finns, förklarar Sandin (2017), skulle retorikens olika processer, strategier, och tekniker kunna vara fördelaktiga för att förbereda eleverna inför muntliga anföranden. Däribland nämns *partesmodellen* som förklaras i kapitel 2.2.3.

Partesmodellen inkluderar begreppet *memoria* som syftar till de förberedelser och den repetition som krävs för att framföra ett verkningsfullt tal. Det är också det begrepp som denna studie vilar på. Rappens lyriska och genrespecifika struktur, som förklaras i kapitel 2.3, skulle i detta avseende kunna vara en modell att följa för att underlätta arbetet med *memoria*. Kursplanens centrala innehåll nämner ”*språkliga strategier för att minnas*” (Skolverket, 2016) och lyfter däribland fram tankekartor och stödord. Hattie och Yates (2015, s. 209) menar att ”*tydliga och användbara memoreringstekniker kan och bör aktivt undervisas i klassrumssituationer*”. Rim och rytm, som förklaras i kapitel 2.1.1, har bevisligen effekter på minnet och har genom historien använts som minnesstrategier. Varför nämns inte detta som förslag i kursplanen?

1.2 Syfte & frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att söka utröna rappens retoriska potential i klassrumssammanhang. Undersökningen intresserar sig för dess effektivitet som minnesstrategi men också dess potential som ett media och arbetsområde för att förmedla kunskap. Undersökningen kommer framförallt att behandla kopplingen mellan minne och förmågan att framföra ett tal. Dessutom finns ett intresse att söka utröna hur andra lärare kan tänkas arbeta kring just minnesstrategier och retorik.

Empiri har insamlats genom autoetnografisk aktionsforskning och undersökningen närmar sig dess empiri genom ett retoriskt perspektiv. De frågeställningar som undersökningen försöker besvara är följande:

1. I vilken utsträckning skulle rap kunna anses vara en motiverande och elevnära strategi för att förmedla kunskap om retorik?
2. Hur arbetar andra lärare med minnesstrategier? Vad använder de själva och vilka lär de ut? Finns rap med som en strategi?
3. Hur skulle rappens lyrik kunna implementeras i ett klassrum? Är dess lyriska struktur och rim fördelaktiga som minnesstrategier? Och skulle detta kunna höja en talarens etos?

1.3 Disposition

Detta arbetes disposition utgår ifrån följande struktur. Inledningsvis presenteras, i kapitel **två**, den teoretiska bakgrund, perspektiv, som insamlad empiri kommer att betraktas utifrån. Därefter, i kapitel **tre**, undersöks hur tidigare forskning kopplat samman och sett på de två begreppen retorik och hip hop. I kapitel **fyra** presenteras det tillvägagångssätt som studiens forskning använt sig av och arbetet kring empiri och urval. I kapitel **fem** redogörs och analyseras den insamlade empirin och där besvaras undersökningens andra frågeställning. Avslutningsvis, i kapitel **sex**, förs en diskussion grundad på insamlad empiri och det teoretiska perspektivet och syftar till att besvara undersökningens första och andra frågeställning.

2. Perspektiv.

En avhandlings standardisposition hade benämnt detta kapitel som teori eller teoretisk bakgrund. Ordet teori härstammar från det grekiska ordet *theoría* vilket översatt till svenska blir åskådande (Hellquist, 1922) och därav perspektiv. Det som syns i undersökningen är beroende av det perspektiv som empiriskt material och frågeställningar valts att betraktas ur. Till exempel skulle ett marxistiskt perspektiv kunna förklara verkligheten annorlunda än ett feministiskt perspektiv.

Rosengren (2008, s. 33) förklarar att ett retoriskt, *doxologisk*, perspektiv utgår ifrån att det inte bara finns *en* kunskap utan många och att kunskap skiljer sig åt beroende på vilket kunskapsfält man tittar på. Dessutom är människans kunskap ”*betingad av de individuella, sociala, historiska och diskursiva förhållanden inom vilka den producerats*”. På så sätt skulle ett retoriskt perspektiv kunna likställas med en socialkonstruktivistisk teori och en insikt om att människors uppfattning av världen inte existerar av sig självt ”*eftersom all vår förståelse är ett resultat av förhandlingar om betydelse människor emellan*” (Brinkkjaer & Høyen, 2020, s. 171). Utifrån ett retoriskt perspektiv kan det då vara värt att nämna *doxa*.

Doxa är ett grekiskt ord som betyder *lära* och med det menas ”*allmänt spridda uppfattningar hos en grupp människor*” (Hellspong, 2017, s. 180). Hur vi ser på vår omvärld är socialt och/eller kulturellt betingat. Hellspong (2018, s. 40) förklarar det som att i ”*varje grupp av människor som samtalar och samråder med varandra under en längre tid utvecklas en rad gemensamma föreställningar och värderingar. De underlättar för oss att överlägga genom att bilda en grund som alla kan stödja sig på, så att ingen diskussion måste börja helt från början*”. Det skulle kunna exemplifieras genom att belysa skillnaden mellan hur politiker och epidemiologer i Sverige ser på covid-19 i jämförelse med hur de gör i Norge. Likt hur Hellspong beskriver ett samhälle med djupt splittrad *doxa* tenderar samtal dem emellan ha svårt att ”upprätta en fungerande samtalsgemenskap” (s. 41).

Retoriken intresserar sig för det som skulle kunna vara på annat sätt. Det finns ingen anledning att diskutera något som är en självklarhet. De frågor som är av intresse för vidare utredning är de som skulle kunna utge olika svar. Sigrell (2015, s. 49–50) liknar i detta avseende orden vid en karta över verkligheten. Det finns ingen enhetlig karta som helt stämmer överens med verkligheten utan det beror på vad kartan skall används till. Exempelvis skulle en skattkarta varit relativt värdelös utan att den markerar var skatten finns. Den skulle dock fortfarande kunna fungera i syfte att navigera på havet. Ett annat sätt att se på det är att vi alla någon gång har

ändrat åsikt (Sigrell, 2015). Ett klassiskt citat av Winston Churchill som är parafraserats och översatts är påståendet att den som inte är röd som ung har inget hjärta och den som inte är blå som vuxen har ingen hjärna. Det som vill visas med påståendet är att ens åsikter kan komma att ändras i takt med att man anammar mer kunskap. Åsikter är inte något som är förutbestämt och kan således ändra på sig.

Vår uppfattning om världen är under ständig förändring. Vad som är socialt accepterat likaså. Nationalsocialism sågs av vissa som slagkraftig politik i trettiotalets Tyskland men ses idag, i alla fall i majoritetens ögon, som något förkastligt. Det är utifrån detta perspektiv min forskning tar sin form. Hip hoppens lyrik skulle av vissa kunna anses vara förkastligt medan den av andra, som förklaras i kapitel 3, skulle kunna anses besitta såväl didaktisk som kreativ potential. Det råder full förståelse för att det här inte är den enda vägen för att nå framgång som talare och att det till och med skulle kunna finnas bättre vägar. Det finns däremot många vägar som leder till Rom. Det här kan vara en av dem.

I nästa kapiteldel kommer minnet inledningsvis att behandlas ur ett neurovetenskapligt perspektiv och därefter förklaras hur retoriken har sett på minnet genom historien. Följande delar kommer sedan att bearbeta dem begrepp och modeller som använts för att analysera insamlad empiri i kapitel 5. Först presenteras den definition av retorik som undersökningen vilar på och dess begrepp. Fortsättningsvis ges en förklaring till innebörden av begreppet hip hop och avslutningsvis förklaras hur dessa två begrepp skulle kunna kopplas till svenskämnets kursplan i *Läroplanen för grundskolan 2011*.

2.1 Minne

Hjärnan är en komplicerad mekanism. Vilka delar av hjärnan och vilka av dess lober som aktiveras när vi behandlar olika slags information är ett forskningsfält som inte kommer behandlas här. Det är av mindre intresse för undersökningen. Det skulle däremot kunna vara fördelaktigt att förstå hur information kan kodas in, lagras och plockas fram ur långtidsminnet.

Neurovetenskapen delar upp minnet i två delar (*arbetsminne* och *långtidsminne*). *Arbetsminnet* är det som används när information finns i medvetandets fokus (Minne, u.å.). Nyberg (2002, s. 67–73) beskriver det som ett system som lagrar information så länge som den aktivt behandlas. Däribland nämns *den fonologisk loopen* som är en komponent i *arbetsminnet* som behandlar talbaserad information. Det är den som gör det möjligt att hålla kvar information i arbetsminnet så länge som den uppdateras med två till tre sekunders mellanrum. *Den fonologiska loopen* är starkt förknippad med *parietal aktivering* vilket i sin tur är förknippat

med lagring av information. Vid frekvent upprepning av information aktiveras den del av hjärnan som är avsedd för lagring vilket skulle kunna vara anledningen till att repetition är en av nycklarna till framgång vad gäller att minnas och memorera.

Långtidsminnet är uppdelat i fyra olika system (*semantiskt*, *perceptuellt*, *proceduriskt*, *och episodiskt)* (Minne, u.å.). De skiljer sig något i vilka slags minnen de behandlar men har som gemensam nämnare att det är där information lagras (Nyberg, 2002, s. 65–73). För att information skall kunna lagras krävs dock att den kodas in i minnet och om informationen sedan skall kunna plockas fram krävs ledtrådar som informationen bundits kring. ”*En hög grad av överensstämmelse mellan inkodnings- och framplockningsprocesser är viktig för minnesprestationen*” (s. 87)

Inkodning, lagring, och framplockning är visserligen delar av retorikens memoria men, som redan nämnts, hur hjärnan arbetar och vilka delar av den som processar vilka minnen är av mindre intresse. Istället kommer fokus vila på de strategier som skulle kunna vara behjälpliga vid *memoria*.

2.1.1 Minne inom retorik

Minnesstrategier, memoria och mnemotekniker. Alla är de mer eller mindre accepterade ord för hur man skall komma ihåg något. Det begrepp som hädanefter kommer användas är *memoria* eftersom det är ett betydligt bredare begrepp som också innefattar ”manus, hjälpmedel och inlärningstekniker” (Gustavsson, 2014, s. 74). Det är dessutom det begrepp som oftast återfinns inom retoriken.

Den klassiska retoriken framhäver ofta visualisering som minnesfrämjande, och talar ofta om ett minnespalats (Gustavsson, 2014, s. 76; Hellspong, 2017, s. 155). I palatsets olika rum placeras talets disposition ut i form av objekt som påminner om vad talets delar handlar om. Man skapar med andra ord en bildlig representation av talet i huvudet som man sedan kan vandra genom. Lindhart (2004) nämner i sin artikel att det krävs två saker för att minnas. Det måste finnas likhet mellan den ledtråd som används och det som skall minnas samt att det på ett eller annat sätt måste kunna visualiseras. Det råder alltså en hög grad av överensstämmelse mellan neurovetenskapen och retoriken i detta avseende. Lindhart beskriver dessutom metaforer och liknelser som effektiva ledtrådar i detta syfte. Dessa stilfigurer, som förklaras i kapitel 2.4, utgör dessutom en stor del av det språk som rappare använder sig av.

De berättelser som funnits med mänskligheten sedan långt innan boktryckarkonsten är ofta rytmiska (Rubin, 1995; Lindhart, 2004, Enström 2006) oavsett om det är poesi eller prosa.

Det har att göra med dess effekter på minnet. Rubin (1995) förklarar detta fenomen som att meter och rytm skapar en hierarkisk ordning. Bokstäver och fonem blir till stavelser, som blir till versfötter, som blir till vers, som blir till strof. Detta begränsar antalet valmöjligheter av ord som kan komma efter varandra. Rytmiska mönster fungerar på så sätt att de begränsar vilka ord som kan förekomma vid specifika positioner i ett yttrande (Vatri, 2015). Om det enbart finns plats för ett enstavigt ord i versen kommer rytmen något på fall om ett tvåstavigt ord används.

Rim har en liknande effekt på minnet men istället är det korrelationen mellan orden som begränsar vilka ord som kan komma efter varandra (Bower & Bolton, 1969; Tillman & Dowling, 2007; Rubin, 1995). Rimmen fungerar som ledtrådar till varandra. Det finns alltså en anledning till att sensmoralen i Aisopos (1919) fabel *Hunden och köttstycket* har fastnat i våra huvuden och blivit ett ordspråk. ”*Den som gapar efter mycket, mister ofta hela stycket*”. Sensmoralen i *Haren och sköldpaddan* är det förmodligen färre människor som skulle kunna återge ordagrant.

Det verkar råda konsensus kring att rim och rytm är effektiva medel för att minnas (Rubin, 1995; Baddeley, 1999; Tillman & Dowling, 2007; Bower & Bolton, 1969). Det påminner dock om gammeldags korvstoppningsmetoder och mekanisk inlärning som inte längre ses som fördelaktigt (Baddeley, 1999, s. 23) vilket förmodligen är en av anledningarna till att dess effektivitet ofta glöms bort. Mekanisk inlärning och utantillinlärning ses i mångas ögon som ytlig inlärning och därav något negativt. Hattie och Yates (2015, s. 81) påpekar däremot att ingen form av kunskap borde ses som mindre värd än den andra och att all form av kunskap är fördelaktig kunskap. Om rim och rytm har en positiv effekt på minnet och lyrikens struktur kan användas som en mall för att underlätta memoreringsprocessen är det inte då en djup kunskap?

Memoria handlar inte om att tråckla in texten tills att den kan reciteras utantill. Det handlar om strategier som underlättar memoreringsprocessen. Det syftar till att kunna tala engagerat utan att vara manusbunden men framförallt handlar det om, som Enström (2006, s. 25) beskriver, att effektiva strategier för memoria bidrar till att åhörarna minns ditt tal.

> ”*Om man själv har memorerat sitt tal så blir det också lättare för åhörarna att minnas det. För om du själv ska minnas något behöver du strategier, strukturer, något att hänga upp det hela på. Du tvingas lägga ner mer arbete på den retoriska processen i övrigt eftersom både inventio, dispositio och elocutio handlar om att sortera, bygga ihop och knyta samman talet till en enhet som håller ihop när den räcks över till åhörarna och inte faller sönder i bitar i deras händer*”

2.2 Retorik

I detta avsnitt förklaras de retoriska begrepp som vidare används för att analysera undersökningens resultat i kapitel 5. Inledningsvis vill jag dock ge en förklaring till vad som skulle kunna avses med retorik samt vilken av dess olika definitioner som undersökningen valt att luta sig mot.

Retorik handlar i grund och botten om talkonsten och dess mest spridda definition härstammar från antikens Grekland (Sigrell, 2015; Gustavsson, 2014; Hellspong, 2018). I Johanna Akujärvis översättning av Aristoteles verk *Retoriken* definieras den som ”*en förmåga […] att i varje enskilt fall uppfatta det som kan vara övertygande eller övertalande*” (2012, kap. 2, St. 1). Aristoteles menade att det som skiljer människan från övriga djur är en förmåga att kunna ”*överlägga med varandra för att fatta goda beslut*” (Hellspong, 2018, s. 25) och att talkonsten utgör grunden till ett fungerande demokratiskt samhälle.

> ”*Vilken annan makt skulle ha förmått samla de kringspridda människorna på en enda plats, leda dem från ett liv i vildmarken till den kulturnivå där vi idag befinner oss eller utforma lagar, domstolar och rättigheter, sedan samhällen väl blivit inrättade?*” (Cicero, 2008, st. 33).

En entydig definition av retorik finns inte. Aristoteles tankar utgör grunden. Dess studieobjekt är kommunikation som etymologiskt härstammar från ”*latinets ’communicare’ med grundbetydelse ’att göra gemensam’* ” (Sigrell, 2015, s. 24) och retorikens infallsvinkel till dess studieobjekt är påverkan och hur språket kan användas för att göra ”*en tanke gemensam med en mottagare*” (s. 24). Sigrell (s. 48) nämner, utöver sin egen definition, tre andra retorikers definitioner och man kan då ställa sig frågandes till om retorik är konsten att övertyga, lösa problem med hjälp av språket, eller konsten att överväga. Det kan vara alla. Det kan vara inget. Det beror på i vilken situation och i vilket syfte som talet används. Hellspong (2018, s. 47) benämner ytterligare sexton definitioner men förklarar däribland att retorikens kärna är att ”*kunna tala situationsanpassat för olika ändamål*”. Det handlar helt enkelt om en förmåga att kunna välja språk efter talsituation, eller som Sigrell (2015, s. 51) menar, *att välja språk konstruktivt*.

Varför skulle retorik kunna vara något fördelaktigt för lärare? En anledning är att muntliga anförande är del av kunskapskraven (Skolverket, 2016) och en annan är att lärare, som påvisas i Wennerströms (2015) arbete, upptar cirka sjuttiofem procent av talutrymmet i ett klassrum. Retorisk kunskap skulle kunna bidra till och hjälpa läraren att fylla detta utrymme med meningsfulla yttranden. Det handlar om huruvida man framställer den kunskap man har

för avsikt att förmedla som något intressant eller som något man måste kunna. Sigrell (2015, s. 25) påpekar att om du som lärare inte är övertygande inom ditt kunskapsområde ”*kan du inte heller få fullt och helhjärtat stöd av [eleverna]. Och orden riskerar att tappa sin betydelse, annat än som maktens ornament*”. Begreppet *att lära ut* räcker helt enkelt inte till ”*eftersom mottagaren skapar betydelsen av ett budskap måste vi också undervisa på ett sådant sätt att eleverna lär sig*” (s. 38).

Retoriken kan i detta avseende liknas vid ett multifunktionellt verktyg och dess olika delar skulle kunna hjälpa oss att effektivt förmedla våra tankar. I det följande förklaras de faktorer som påverkar människors ställningstagande och därefter presenteras två av de verktyg som retoriken besitter.

2.2.1 Etos, patos & logos

Aristoteles (2012, Kap. 3, St. 1) menade att talet består av tre element (*talaren, talets innehåll och den som lyssnar*). Samtliga element variera sig utifrån talets syfte och mottagare. Talen delades därför in i tre olika genrer (*hyllningstal, försvarstal, och politiska tal*) och vidare finns det tre huvudsakliga grunder som påverkar människors beslutsfattande (*etos, patos, och logos*).

Logos syftar till det som kan åstadkommas genom talets argument och ”*genom att man bevisar något, eller ger sken av att göra det*” (Aristoteles, 2012, kap. 2, st. 6). Det skulle något förenklat kunna beskrivas som om det som sägs låter logiskt. Logos baserade argument bör därför utgå ifrån fakta och dess syfte skulle kunna beskrivas som att undervisa mottagarna.

Etos åstadkoms genom att man som talare framstår som trovärdig (Aristoteles, 2012, kap. 2, st. 4). Till denna kategori hör hur du som talare framställer dig själv. Läser du innantill eller talar du fritt från manus? Har du ögonkontakt med publiken? På vilket sätt använder du ditt kroppsspråk? Verkar du veta vad du talar om? Det kan till viss del kopplas samman med begreppet pondus.

Patos berör huruvida talaren lyckas leda åhörarna till en viss känsla eftersom ”*vi brukar inte kunna avkunna samma domar när vi är bedrövade som när vi är glada*” (Aristoteles, 2012, kap. 2, St. 5). Ett politiskt tal som vill uppmana till förändring skulle exempelvis kunna verka för att leda åhörarna till ilska över det samhällsproblem som råder.

Kortfattat handlar *etos, patos* och *logos* om att på ett trovärdigt vis framföra övertygande argument som bevisar något och leder mottagaren till en specifik känsla. En mer lyssnarorienterad definition, som i grunden bygger på dessa tre, är *officia oratoris*.

2.2.2 Officia oratoris - Talarens tre plikter.

Enligt romaren Cicero (2012) som år 55 f.Kr författade bokserien *Om talaren* hade talaren tre plikter att uppfylla med sitt tal (Hellspong, 2018). Dessa plikter var *docere*, *movere*, och *delectare* och skulle kunna sammanfattas som vad talaren bör göra för att fånga åhörarnas intresse.

Docere avser att talaren skall undervisa. Ordet docent, en disputerad universitetslärare, härstammar från detta latinska ord (Hellquist, 1922). Hellspong (2018, s. 41) förklarar att det inte enbart handlar om att lära ut något nytt utan också att kunna se på redan befintlig kunskap i ett annat ljus. Det handlar både om att undervisa lyssnarna samt få dem ”att upptäcka nya mönster i det redan givna”. Ett tal borde syfta till att förmedla någon slags kunskap men ett faktarågat tal kan bli utröttande och därav inte särskilt lärorikt. Därför är det också viktigt att tänka på hur man skulle kunna väcka lyssnarnas känslor – *movere*.

Movere anspelar som sagt på känslor och skulle kunna jämföras med *patos*. Det handlar om att få lyssnarna att tänka att det här är viktigt för oss. Hellspong (2018, s. 42) förklarar det som att de som lyssnar ska känna ”*att talet handlar om något väsentligt [och] att det verkligen angår*” dem. Exempelvis skulle kunskap om åhörarnas *doxa* kunna användas för att smeka publiken antingen med- eller mothårs. Ett välanvänt knep för att agitera inom modern svensk politik är att spela på majoritetens negativa åsikter om rasism. Politiker, trots samtycke i sakfrågan, använder detta som ett argument för att nedvärdera motståndet och därav vinna sympati.

Delectare syftar till talarens tekniska färdigheter (Hellspong, 2018, s. 42) och hur talaren gör sitt tal omväxlande och stimulerande. Det handlar framförallt om att bibehålla publikkontakt och visa för publiken att man ”*inte ser ner på dem eller är ointresserad av dem*”. De andra två plikterna är visserligen de främsta medlen för att övertyga, men att framföra talet på ett underhållande vis ligger dessa till gagn. *Delectare* kan delvis kopplas samman *etos* och *patos* eftersom det påverkar hur talaren framställer sig själv och huruvida hen är underhållande att lyssna på.

Dessa tre plikter och huvudsakliga övertalningsmedel förutsätter att ett tal redan är skapat och formulerat. För att kunna leva upp till dessa behöver man också skapa en förståelse för den retoriska processen. Hur gör man för att skapa ett effektivt tal? Nedan förklaras den arbetsgång, *partesmodellen*, som retoriker använt sedan antiken. Därefter presenteras *imitatio* och den genrepedagogiska *progymnasmata*.

2.2.3 Partesmodellen – den retoriska processen

Den retoriska processen skulle kunna förklaras som de delar man som talare bör genomgå innan man är förberedd att hålla sitt tal. I Birger Berghs översättning av Ciceros verk *Om talaren* (2008, st. 142–143) delades den retoriska processen in i fem led. Enligt Cicero skulle en talare först finna ”*material till talet, disponera det, därefter kläda det i ord, så utantillinlärning av talet och till sist framförandet av det*”.

Hellspong, Sigrell och Gustavsson (2018; 2015; 2014) beskriver arbetsgången på liknande vis och benämner det som *partesmodellen*. I deras versioner har dock *intellectio* och *emendatio/feedbacktio* tillkommit. Det förstnämnda inkluderades under antiken i den nuvarande modellens andra steg *inventio* (Sigrell, 2015, s. 54). Det sistnämnda inkluderades inte alls i originalmodellen men, som Sigrell (s. 83-84) påpekar, är det i detta steg vi har som mest att vinna för att utvecklas i talkonsten. I det följande kommer samtliga begrepp att förklaras mer ingående och kommer då framförallt att baseras på Sigrells definitioner.

Sigrell (2015, s. 53) beskriver *intellectio* med orden *att fundera*. Det skulle även kunna förklaras som en förståelse för uppgiften (Sandin, 2017, s. 70) och syftar till att innan talet skrivs och framförs bör man tänka igenom och analysera talsituationen. På så sätt kan man skapa en förståelse för vilket språk som skulle kunna vara det mest effektiva i sammanhanget. Framförallt är det tre aspekter som skall analyseras (2015, s. 54). Till vem, om vad och var ska du tala? Med andra ord handlar det om en förståelse för talets mottagare, syfte och kontext.

Inventio beskrivs av Sigrell (2015, s. 57) som att *uppfinna talet*. Denna del av modellen handlar om att söka innehåll. Först och främst behöver man veta vad talet skall handla om. Vad är din tes? Vad är det du vill övertyga någon om? Vilken tanke vill du göra gemensam med den som lyssnar? När denna grundtanke är etablerad är det dags att söka argument och besvara frågan om varför denna tanke är något som lyssnaren borde tänka.

Dispositio kan förklaras som talets struktur och i vilken ordning dess delar framförs. Det kan jämföras med texten du läser nu som utgår ifrån dispositionen *inledning, perspektiv, forskningsbakgrund, tillvägagångssätt och diskussion*. I enkelhet skulle ett tals, som många andra genrers, disposition kunna sammanfattas som inledning, huvuddel och avslutning. Sigrell (2015, s. 61) påpekar att det framförallt är talets inledning och avslutning som ska betraktas som det viktigaste och liknar i detta avseende talet vid en flygfärd. De flesta olyckor sker vid start och landning. Det hela skulle kunna sammanfattas som att inledningen syftar till *etos* och avslutningen till *patos*. Fångar du inte lyssnarnas intresse i inledningen blir det svårt att fånga

det överhuvudtaget och om din avslutning inte väcker känslor kanske inte åhörarna låter sig övertygas.

Sandin (2017, s. 73) förklarar på liknande vis att talets inledning ska väcka intresse för ämnet och ge lyssnaren en bild av vad talet ska handla om. Det är dock inte allt. Inledningens syfte är dessutom att skapa en relation till publiken (Sigrell, 2015, s. 62). Det handlar om att väcka välvilja hos dem och få dem att förstå att du är värd deras tid och avslutningen är vanligtvis en sammanfattning av det som har sagts (Sandin, 2017). I ett argumenterande tal är det exempelvis vanligt att avslutningen består av att man kortfattat upprepar sin tes och sina argument. Sigrell (2015, s. 68) nämner en retorisk tumregel som sammanfattar dispositionen ganska väl. Du ska ”*tala om vad du ska säga – säg[a] det – [och] tala om vad du har sagt*”.

När du vet vad du ska tala om, har analyserat talsituationen, sökt information som stödjer din tes och disponerat talets olika delar är det dags att klä talet i en språkdräkt. Denna del benämns som *elocutio*. I detta steg bör man använda sig av den information som framkommit i *intellectio* eftersom det underlättar valet av stilnivå. Ska du tala till kungen krävs ett visst språk och ska du tala till dina vänner krävs ett annat. Sigrell (2015, s. 69) förklarar det som att man bör välja ”*rätt stil, för rätt tillfälle*”.

Utöver stilnivå handlar det dessutom om att skapa effekt i talet men att lista alla stilfigurer som finns hade varit ett projekt i sig. Istället kommer några av de stilfigurer som är vanligt förekommande inom hip hop också att nämnas här. Metaforer och liknelser kan i vissa avseenden ses som kraftfulla uttryck och ger den som lyssnar en tydligare bild av det som sägs. Rytmiska stilfigurer som exempelvis anaforer och allitterationer hjälper inte enbart till för att skapa effekt, det är också minnesfrämjande (Enström, 2006). Detta leder oss in på nästkommande del av partesmodellen.

Memoria har i stora drag redan förklarats i kapitel 2.1 men som namnet antyder fokuserar denna del på att minnas vad som ska sägas. En manusbunden talare riskerar att tappa kontakten med lyssnarna och ”*en förutsättning för ett levande och engagerat framförande är att du i alla fall i vissa delar talar fritt*” (Sigrell, 2015, s. 79). Det är i detta avseende som den kommande undersökningen har sin grund. Hip hoppens rim och rytm används där bland annat som en minnesstrategi för att se i vilken utsträckning det skulle kunna höja en talares etos.

Ett levande och engagerat framförande är dessutom vad nästa del *actio* handlar om. Detta skulle också kunna sägas vara det viktigaste steget. Om ett tal är illa framfört spelar dess innehåll mindre roll. Sigrell (2015, s. 80) beskrivet det som ”*om vi har hittat de bästa*

argumenten, funnit de vackraste formuleringarna och har nya spännande tankar att komma med, är ändå allt bortkastat om det inte framförs på sätt som gör att mottagarna uppfattar dem för vad de är". En förutsättning för att någon ska lyssna engagerat är att den som talar är engagerad i sitt framförande. Det handlar således mycket om hur man använder rösten och ens kroppsspråk och den absolut viktigaste aspekten av kroppsspråket är ögonkontakt. Sigrell (2015, s. 82) påpekar att man ska hålla ögonkontakten så pass länge att det ger åhöraren möjlighet att nicka till. I det ögonblicket skapas en dialog och monologiska tal kan i vissa fall vara tröttsamma.

Emendatio, som Sigrell (2015) något skämtsamt kallar *feedbacktio*, syftar till att reflektera över sitt nu utförda tal och är något som ofta glöms bort i det skede som talet är utfört. Det är däremot vid detta tillfälle som vi har som mest potential till att utvecklas i talkonsten. Vad var det som gick bra? Vad gick mindre bra? Vad bör jag tänka på till nästa gång? Hattie och Yates (2015, s. 90) påpekar att återkopplingens betydande roll varit känd sedan beteendevetenskapens start för cirka hundrafemtio år sedan och framhäver att "*återkoppling [avser] processen att skaffa sig information som möjliggör förändring genom att justera eller kalibrera insatser för att föra en person närmare ett väldefinierat mål*". Ur ett lärarperspektiv är det viktigt att förmedla information till eleverna angående vad de gjort bra och vad som skulle kunna förbättra. Något som skulle kunna vara ännu mer effektivt är om eleverna besatt en förmåga att kunna reflektera över och kritiskt granska sina egna prestationer och det är bland annat detta som *emendatio* syftar till.

Denna del av kapitlet har förklarat en effektiv process som syftar till skapandet av ett tal och arbetsgången har förklarats i sex steg. Om det däremot är ens första tal som skrivs kanske inte denna modell hjälper i sin helhet. Nästa del av detta kapitel kommer därför att behandla retorikens mer genrepedagogiska verktyg, *progymnasmata*.

2.2.4 Imitatio och progymnasmata

Håkansson (2008) förklarar att retoriken genom historien sett *imitatio* som ett av de större områdena för att inhämta kunskap. Begreppet skulle kunna översättas till att efterlikna eller härma. Det syftar således till att ta efter skickliga talares egenskaper och på så sätt skapa en bas, och utgå ifrån något välfungerande för att sedan kunna skapa något eget. Detta skulle mycket väl kunna liknas vid Vygotskijs teori om den proxymala utvecklingszonen (Säljö, 2017, s. 170–171) eftersom det har handlat om att ge retorikstudenter stöd för att kunna uppnå nästa nivå och således utvecklas till skickliga talare.

Imitatio har haft en stark ställning som didaktiskt verktyg inom retorikens historia (Håkansson, 2008, s. 10) och år 400 e.Kr utgav den syriske retoriken Afthonius boken *Progymnasmata* (Sigrell, 2015, s. 122). Det var en övningsbok som syftade till att öva upp den retoriska förmågan genom att utgå ifrån färdiga exempel och var ett typexempel på ett genrepedagogiskt verktyg.

> ”*Afthonius progymnasmata är fjorton retoriska övningar för att lära sig tala och skriva väl. Övningarna ska genomföras i en genomtänkt progression och består av fabel, berättelse, kria, sentens, vederläggning, bekräftelse, allmänplats, lovtal, smädelse, jämförelse, karaktärisering, beskrivning, tes och lagförslag*” (Olsson Jers, 2010, s. 98)

”Progymnasmataövningarna har en gemensam retorikdidaktisk tanke – vi kan bli övertygande och skickliga talare och skribenter genom att öva oss efter färdiga mönster, vägledande exempel och goda förebilder” (Håkansson, 2008, s. 11). Det är bland annat utifrån detta påstående som min studie tar sin form. Rappens lyrik har i min erfarenhet varit ett färdigt mönster att kunna anpassa texter efter. Dess rytmiska rader med lika många stavelser i varje har i sin tur underlättat memoreringsprocessen. Nästa kapiteldel gör en mer utförlig beskrivning av hip hoppen och vad som avses med rappens lyriska struktur.

2.3 Vad är hip hop?

Det är en musikstil men ändå så mycket mer. Det är en kultur. Vissa skulle till och med kunna kalla det för en livsstil. Hip hoppen som fenomen började växa fram i 70-talets New York (Neal & Forman, 2004; Bradley, 2009), närmare bestämt i stadsdelen Bronx. Där grundade artisten *Afrika Baambaata* det som han kom att kalla *Zulu Nation*. Det var en gemenskap som vände sig starkt emot våld, droger och rasism. Detta skulle kunna ställas i kontrast till den del av hip hop som sedermera utvecklats till gangster rap. Målet med *Zulu Nation* var att rädda ungdomen från kriminalitet och istället för att lösa konflikter med våld förespråkade *Baambaata* att det skulle lösas med tävlingar i kreativitet.

Zulu Nation lade grunden för det som senare kom att kallas för hip hoppens fyra element. Konflikterna skulle nämligen lösas genom tävlingar i dans, konst, och musik - *breakdance*, *graffitti*, *rap (MC)*, *och att mixa och spela skivor (DJ)* (Neal & Forman, 2004; Hip hop, u.å.). De tidiga artisterna inspirerades av både afrikansk och karibisk musikkultur samt tidigare jazz- och soulartister. Sakta men säkert började trummorna, takten och musiken ta sin form (Neal & Forman, 2004, s. 45). Därefter började den sprida sig likt en löpeld (Chang, 2006). Först genom staden och sedan genom världen.

Hip hop som kultur skulle kunna ge upphov till flertalet olika slags analyser. Ur ett historiskt perspektiv kan det vara intressant att se hur verkligheten har skildrats ur dessa poeters ögon. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan det vara intressant att se hur genus och sociokulturella förhållanden skildras. Det är en näst intill oändlig källa på information, eller som Chang (2006, s. 546) säger: ”*for hip-hop heads, hip-hop is an identity, a way of life, a worldview. For hip hop intellectuals, hip-hop provides fascinating insight into formations of race, gender, region, and nation, as well as culture, politics, economics, and history*”.

Neal och Forman (2004, s. 178) för en diskussion kring hur socioekonomiska faktorer påverkat musiken och att det inledningsvis varit en uttrycksform för socioekonomiskt utsatta minoriteter och främst afroamerikaner. Det har kommit att bli ett media som givit röst till dem delar av befolkningen vars röster sällan tillåts höras. Hip hoppen har genom dess resa över världen dessutom anammat den kultur som den hamnat i (Chang, 2006). Det får inte glömmas varifrån den kommer men det går inte att generalisera hip hop som *en* slags kultur. Hur vi ser på hip hop i Sverige skiljer sig från hur man ser på hip hop i USA. Dess varietet skiljer sig utifrån den sociala kontext som den tillkom i. Det finns musik med politiska budskap från artister som *Public Enemy* och *LL Cool J* som uppmanar till förändring. Det finns musik som skildrar den verklighet som rapparna har upplevt från artister som *N.W.A*, *Tupac* och *Notorious B.I.G*. Det finns till och med en låt som beskriver livet i den finska armén av *Markoolio*. Hip hoppens lyrik är en slags poesi som skildrar den verklighet som artisterna själva upplever, eller i alla fall ger sken av att ha upplevt.

Hip hoppens lyrik, rap, handlar enkelt sagt om att tala i takt till musikens *beat*. Neal & Forman (2004) beskriver det som ett muntligt berättande där rimmade texter rytmiskt talas över en kontinuerlig bakomliggande rytm. Adam Bradley (2009, s. 7) ger en något mer underhållande definition. Nämligen att rap är poesi men att dess popularitet bygger på att folk inte uppfattar den som sådan. Poesi är något som förknippas med att vara svårförståeligt, hårt arbete och något som man måste läsas mellan raderna för att förstå. Anledningen till att människor ignorerar poesi är för att poesin ignorerar dem. Rap är däremot något som vi lyssnar till för nöjes skull och som vanligtvis förknippas med något roligt.

Något förenklat kan rap summeras i fyra punkter (*stil*, *rim*, *flow* och *ordlekar*). Bradley (2009, s. 117) förklarar att *stil* kan inkludera mycket och går från det lilla till det stora. Det handlar om de kvaliteter den individuella artisten har och dennes förmåga att rimma och leverera sina texter. Samtidigt inkluderar *stil* även en bredare definition som en förmåga att kunna representera det som förknippas med sin geografiska plats och tidsperiod. Det handlar

inte enbart om ens förmåga att rappa utan också om hur publiken tar emot ditt budskap. Vill du slå igenom som rapartist i dagens samhälle kanske du inte ska härma *Sugar hill gang*. Om du vill uppmana till förändring i Sverige kanske du inte ska beskriva de samhällsproblem som råder i andra länder. Det har att göra med din förmåga att fånga lyssnarnas intresse. Det har att göra med din trovärdighet som artist. Det har att göra med ditt *etos*.

Rytm är rappens mest grundläggande element (Bradley, 2009, s. 32). Ordet rytm härstammar från det grekiska ordet *rheo* som betyder flyta (Hellquist, 1922) och inom hip hop används ordet *flow* för att beskriva rapparens förmåga att anpassa sina yttranden till rytmen. Det handlar om att kunna ta hjälp av ordens accent och intonation för att få det att passa till musikens trummor. Bradley (2009, s. 47) påpekar att musikens många nödrim går oss obemärkt förbi men ett dåligt *flow* är något som diskrediterar en rappare totalt.

En rappare förhåller sig till takten med hjälp av något som kallas *bar*. Rap går allt som oftast i fyrtakt och en *bar* är en musikalisk mätenhet som representerar taktens fyra kvartsnoter (Bradley, 2009, s. 12). Precis som den femte versfoten markerar slutet av en pentametrisk vers markerar den fjärde kvartsnoten slutet på en *bar*. En rapvers består ofta av sexton bars vilket betyder sexton rader poesi. Dessa raders längd kan variera men vanligtvis är de inte längre än åtta stavelser. Det handlar om hur många stavelser som kan passas in i takten.

Hur rimmen förhåller sig till dessa *bars* varierar från rappare till rappare. Det är relativt vanligt att rimmen placeras på slutet av en bar men kan också förekomma lite var som helst i raderna. Det finns inget typiskt schema för hur rimmen ska placeras utan inrim, slutrim, och korsrim blandas frekvent. Bradley (2009, s. 15) förklarar det som:

> ”*Rap lyrics properly transcribed reveal themselves in ways not possible when listening to rap alone. Seeing rap on the page, we understand it, to paraphrase the poet William Carlos Williams, for what it is: a small machine of words. We distinquish end rhymes from internal rhymes, end-stopped lines from enjambed ones, patterns from disruptions*”.

För att exemplifiera rappens rim och struktur presenteras här en passage ur artisten Chris Webbys låt *Raw Thoughts IV*. Det är ett av hans debattinlägg där han berättar sina tankar kring amerikansk politik och det vid den tiden stundande presidentvalet. Språket är som namnet antyder relativt vulgärt och fullt av svordomar. De används däremot i syftet att framhäva känslor. Ett argument för att lyfta fram vulgära texter i klassrumssammanhang, som presenteras i kapitel 3, är att de kan ge upphov till klassrumsdiskussioner som i annat fall inte hade förekommit i skolan. Det skulle således kunna vara fördelaktigt ur både ett retoriskt och

didaktiskt perspektiv. Andra anledningar skulle kunna vara de frekvent förekommande stilfigurerna. I den korta text som presenteras nedan förekommer nämligen allt ifrån allitterationer till hyperboler. Språket har lämnats intakt och såväl rim som stilfigurer har fetmarkerats för att exemplifiera hur många som förekommer.

> ”**And I** thought **I** was a liberal for most of my **life**
> **But** holy **Christ**, you fucking lefties have been colder than **ice**
> **And** I can't believe **I'm saying it**, honestly **I hate this shit**
> **But** I got more in common **with** Trump supporters **and Reagan-ists**
> Than fake woke **bums** cancelling every**one**
> We say one thing y'all don't like and our fucking career's **done**
> **No more open dialogue or conversation at all**
> **No debate** or **discussion**, what **can I say? I'm appalled**
> 'Cause if we're not allowed to talk or fucking have an **opinion**
> Without you sensitive **bitches** enforcing public cruci**fixions**
> Then we're all fucked, so this is me **speaking my peace**
> **Shit I would go down shooting for my freedom of speech**” (Webster, 2020)

Rytmen kommer lite på fall i pappersform men det är inte enbart det som gör denna text iögonfallande. Rent retoriskt finns ett budskap, en tes, som artisten vill framföra. Nämligen att yttrandefrihet är något som är viktigt. Artisten har dessutom välformulerade argument. Han förklarar att det väger tyngre och är mer konstruktivt att kunna diskutera och debattera skilda åsikter och problem än det är att hänga ut folk som är av en annan åsikt. Han inleder dessutom med att spela på två sidor, *doxa*, och nämner sina i grunden liberala åsikter men att han i denna fråga har mer gemensamt med den andra sidan. Det skulle kunna vara ett försök att nå även den andra sidan med sitt budskap. Det skulle kunna vara ett försök att stärka sitt *etos*. Avslutningen görs mer kraftfull med hjälp av en stark överdrift, hyperbol, som också lämnar en funderande kring om han verkligen skulle göra detta. Detta exempel visar på att rap inte enbart är lyrik och musik. Det skulle också kunna fungera som exempel på andra slags textgenrer.

Denna del av kapitlet har presenterat hip hoppens uppkomst och dess mest spridda element rap. Rappen har förklarats innehålla framförallt fyra punkter: *stil*, *rim*, *flow* och *ordlekar*. Det är en rytmisk poesi som anpassas efter takten på trummorna. Lyriken har dessutom exemplifierats och kunnat tolkas som en argumenterande text. Nästa kapiteldel förklarar hur retorik och rap skulle kunna kopplas till svenskämnets kursplan.

2.4 Retorik och hip hop i skolans styrdokument

Denna del av arbetet försöker koppla samman skolans styrdokument med både retorik och rap. Det görs utifrån ett retoriskt, *doxologiskt*, perspektiv och det finns därför en förståelse för att de

kopplingar som görs även skulle kunnat användas för att skapa förbindelser mellan andra teoretiska perspektiv och läroplanen. Att dessa inte nämns betyder inte att de inte finns. Retorik är inte tänkt att beskrivas som en allenarådande norm i undervisningen. Det är tänkt att beskrivas som ett fördelaktigt kunskapsområde för såväl lärare som elever. Undersökningen vilar på retorikens grund och undersöker rappens potential i klassrumssammanhang. Därför är det framförallt dessa två begrepp som kommer att belysas.

En av de första meningarna i grundskolans styrdokument är att ”skolväsendet vilar på demokratins grund” (Skolverket, 2016). Om man ser på retoriken, som förklarades i kapitel 2.2, ur Aristoteles eller Ciceros perspektiv skulle man kunna kalla talkonsten för demokratins grundsten. Ekman och Holmgren (2018, s. 66) undersökte denna koppling i sitt examensarbete och synliggör där hur skolans demokratiska uppdrag skulle kunna implementeras i svenskundervisningen genom retorik. Där förklarar de att en av de grundläggande förutsättningarna för demokrati är att ”människor deltar i det offentliga rummet och vill, vågar och kan stå upp för vad de tycker”. Detta förutsätter att eleverna ges tillgång till och möjlighet att utveckla en förståelse för hur språket kan användas i förhållande till syfte och mottagare. I detta avseende skulle retorikens olika hjälpmedel kunna vara fördelaktiga.

Svenskämnets kursplan (Skolverket, 2016) listar fem övergripande syften och menar att undervisningen skall skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sina förmågor att:

- ”*formulera sig och kommunicera i tal och skrift,*
- *läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,*
- *anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,*
- *urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och*
- *söka information från olika källor och värdera dessa.*”

Av dessa fem syften skulle samtliga mer eller mindre kunna kopplas till retorik. *Partesmodellens*, som beskrivits tidigare (kap. 2.2.3), fyra första steg behandlar själva utformandet av ett tal och är ”*direkt överförbara till andra kommunikationsformer*” (Sigrell, 2015, s. 79). *Partesmodellen* skulle lika gärna kunna fungera för skönlitterära texter och sakprosa som den gör för tal. *Progymnasmata*, som också förklarats tidigare (kap. 2.2.4) inkluderar inte enbart talets olika genrer utan även berättande texter som exempelvis fabler. Dessa två modeller och övningsteorier tillsammans med en förståelse för såväl *etos*, *patos* och *logos* som *docere*, *movere* och *delectare* skulle kunna bidra till en förståelse för hur språket kan

anpassas efter olika syften, mottagare och sammanhang i såväl skrivet som talat språk. Det är inte enbart det talade språket som inkluderas i retoriken. Det är också det skrivna.

Sigrell (2015, s. 13) påpekar att retorik kan ses som ett ”*språk för att tala, tänka och reflektera över hur man kommunicerar så konstruktivt som möjligt*” och ett sådant metaspråk skulle kunna bidra till en ökad förmåga att kunna reflektera kring och analysera både egna och andras texter och yttranden. Det skulle helt enkelt kunna, som nämns i kursplanens syfte, ”bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan” (Skolverket, 2016) och detsamma gäller kunskapskraven som nämner att eleverna förväntas utveckla sina förmågor för att i varierande grad kunna ”förbereda och genomföra […] muntliga redogörelser med […] fungerande struktur och innehåll och […] anpassning till syfte, mottagare och sammanhang” (Skolverket, 2016) och det är just detta som *partesmodellen* som helhet syftar till.

Det centrala innehåller nämner ”*språkliga strategier för att minnas*”. Rim och rytm, som förklarades i kapitel 2.1, är bevisligen minnesfrämjande. Rap är ett rytmiskt och rimmande tal vars struktur följer relativt strikta regler. Detta skulle kunna användas som en modell för att strukturera sina tal i syfte att underlätta memoreringsprocessen. Ser man till det, som presenterade i kapitel 2.3, värdeladdade och kanske rentutav vulgära språk som ibland förekommer i rap skulle det även kunna ge upphov till diskussioner kring såväl ”*etiska och moraliska aspekter på språkbruk, yttrandefrihet och integritet […] i olika sammanhang*” som ”*ord, symboler och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter [samt] ords och begrepps nyanser och värdeladdning*”. Det sistnämnda behöver inte enbart beröra det vulgära språket. Det kan också innefatta de ordlekar och stilfigurer som figurerar inom lyriken.

Trots att kursplanen inte specifikt nämner retorik eller hip hop finns det många aspekter av dessa som skulle kunna kopplas dit. Syftet har, som sagt, inte varit att förespråka hip hop och retorik som två faktorer som ensamt skulle kunna bära upp svenskämnet. Det krävs betydligt mer än så. Syftet har varit att påvisa att de skulle kunna vara behjälpliga och kunna bidra till att skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna nå upp till kunskapskraven.

3. Tidigare forskning

Detta kapitel kommer att belysa hur vetenskapen tidigare har sett på kopplingen mellan retorik och hip hop. Syftet är både att skapa en bredare förståelse för ämnet och lägga en grund som tillsammans med det retoriska perspektivet kan användas för att analysera insamlad empiri. När det rör sig om en direkt koppling mellan rap och svenskämnet skulle tidigare forskning kunna kallas för skralt. Det är däremot inte helt obefintligt.

Lärarstudenten Jordeskog (2008) undersökte i sitt examensarbete vad svenska rappare anser vara viktigast i såväl texter som framförande. Det handlade då som redan nämnts om *flow*, men också *delivery* och känsla. *Delivery* skulle kunna förklaras med hur rappen presenteras, och i sin tur hur trovärdig den upplevs av de som lyssnar. Genom rap försöker man alltså förmedla en känsla till åhörarna och det, som redan nämnts, är bland annat vad retorikens *patos* handlar om. I övrigt analyseras vad som skulle kunna vara av vikt i raptexter utifrån kända raptexter. Likt det som presenterades i föregående kapitel lyfter hon bland annat fram intonation, liknelser och rim. Det handlar om hur man anpassar rösten efter musiken, att göra budskapet mer levande och hur rimmen skulle kunna påverka ens *flow*.

Andersson (2016) beskriver i sitt examensarbete *Vem är hip hop? Om Olof Palme, Ortens betydelse och identitet inom svensk raplyrik* hur hip hop och rap använts i de svenska förorterna och hur den bland annat skildrar aktörernas utanförskap och eventuella kriminalitet. Det liknar mångt och mycket, som förklarats i kapitel 2.3, hur hip hoppen i dess linda kom att ge amerikanske minoriteter en röst.

Dessa två studier gör däremot inte någon större koppling mellan retorik och rap på det sätt som denna studie ämnar göra. Det är definitivt en intressant läsning men varken socioekonomiska faktorer eller innebörden av vad andra rappare anser vara de viktigaste faktorerna i så kallad skrytrap är av intresse för denna undersökning.

För att utvidga perspektivet valdes därför att också inkludera arbeten baserade på andra språk. Retoriken lyder inte direkt under ett visst språk. Det som fungerar för att övertyga någon skulle istället kunna kopplas till, som förklarades i kapitel 2, samhällets doxa. Språket och åsikterna skulle måhända kunna skilja sig men i övrigt ter det sig någorlunda lika. Ett forskningsresultat från en utbildningsvetenskaplig retorikstudie baserad på vilket språk som helst skulle kunna utgöra en grund för retorikundervisning i vilket språk som helst. Cicero var romare och Aristoteles var grek. Grunden som lagts är inte svensk och detsamma gäller hip hop.

Om man istället ser till det engelska språket utvidgas perspektivet och ifall man vill se till hur rappare använder retorik i sina texter finns flertalet analyser (Walser, 1995; Neal & Forman, 2004). Varför borde då lärare i svenska intressera sig för hip hop? Strother (1994, s. 22) påpekar bland annat att hip hop och rap borde vara av intresse för forskare inom det kommunikativa fältet eftersom det handlar om just kommunikation och ett utbyte av information. I detta riktar han kritik mot det amerikanska utbildningssystemet i stort och menar att det under nittiotalet blivit mer och mer fascinerande och spännande att analysera bland annat musikkultur, men att ”*education has missed the boat*”. Denna kritik är kanske inte helt välförtjänt men att hip hop skulle kunna vara något som är värt att inkludera i klassrummet görs mer tydligt i de följande artiklarna.

Fink (2017) beskriver i sin artikel *Rap and Technology Teach the Art of Argument* hur hon i en longitudinell studie använt sig av rap för att lära ut konsten att skriva och hålla argumenterande texter och tal. I denna undersökning observerade hon att desto mer erfarenhet som eleverna fick i att skriva raptexter, desto mer självständiga blev de i sitt arbete. Att skriva egna raptexter baserade på innehållet av en specifik debattartikel hade hjälpt eleverna med att bearbeta vad de hade läst och förberedde dem dessutom för att skriva övertygande argumenterande texter. Arbetsgången gick från att skriva en argumenterande rap om ett specifikt ämne, till att skriva en argumenterande text om samma ämne och slutligen om valfritt ämne. I detta uppmärksammades att eleverna under sitt arbete hade anammat en förmåga att konstruera och skriva tydliga och sammanhängande texter som också uppfyllde de läs- och skrivkunnighetsstandarder som finns på statlig och nationell nivå i USA. Det sistnämnda görs mer intressant av att studiens forskningsobjekt bestod av elever med inlärningssvårigheter.

Om man istället, som nämndes i kapitel 2.2, utgår ifrån att talkonsten är det mest grundläggande för en demokratis funktion (Ekman & Holmgren, 2018) blir Nærlands (2014, s. 485) syn på hip hop som en politisk diskurs väldigt intressant. I sin artikel *Rythm, rhyme and reason: hip hop expressivity as political discourse* exemplifierar han med hjälp av norsk hip hop hur man skulle kunna förstå musikens politiska betydelse. En rappares *flow* förklaras här inte enbart vara av vikt för att hålla kvar lyssnarens intresse. Det skapar också en estetisk njutning i form av rytmisk dynamik och lekfullhet. Det handlar om såväl *delectare* som *patos*. Detta gäller framförallt det hyperboliska språk som förekommer inom rap men skulle likväl kunna syfta till andra stilfigurer. Nærland menar dock att musikaliska uttrycksformer varken kan eller borde ersätta det talade språket. Det som förs fram är däremot att musik, i detta fall hip hop, i sin rätta kontext skulle kunna vara ett potentiellt kraftfullt supplement för demokratisk

och politisk kommunikation eller som Nærland beskriver det: ”a potentially vital supplementary vehicle for democratic political communication” (s. 488).

Musikens potential som både demokratisk och politisk kommunikation skulle kunna exemplifieras genom att titta tillbaka i historien, närmare bestämt till sent 60- och tidigt 70-tal. Musiken som växte fram under den tiden, i och med proggrörelsen, kom att bli en väl använd resurs av vänstersympatisörer. Jag skulle inte kunna redogöra för ungdomens åsikter under dessa tider, utan enbart påpeka att denna musik gått i arv och färgat även min ungdom röd.

Den vetenskapliga artikeln *Motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser* (Dagsland et al. 2020) som publicerades i Landslaget for norskundervisnings tidskrift *Norsklæreren* belyser den kreativa processen som förekommer i skrivandet av rap utifrån ett didaktiskt perspektiv. Undersökningen som beskrivs visar framförallt exempel på hur rap skulle kunna ge upphov till klassrumsdiskussioner som i annat fall inte hade uppstått.

> ”*Raplyrikken og elevenes raplyriske språk kan ses på som uttrykk for en utradisjonell sjanger i skolekonteksten, og kan legge opp til brudd med konvensjoner og vante forestillinger om hva som kan kjennetegne skoleskriving. Som analysen og teorigrunnlaget hjelper oss med å se, så skapes det nye alltid gjennom et (noen ganger kontrastfylt) samspill mellom kontinuitet og brudd, tradisjon og fornyelse*” (s. 65).

Sammanfattningsvis har detta kapitel lyft fram den forskning som för undersökningens syfte skulle kunna tyckas vara intressant. Tidigare forskning som haft ett tydligt fokus på kopplingen mellan hip hoppens lyrik och retorikens *memoria* har dessvärre inte kunnat finnas. Den forskning som presenterats är ändå relevant. Vissa ser på rappen som lyrik som skulle kunna analyseras och andra ser på rappen som en kreativ process. Gemensamt för samtliga är dock att de belyser relevanta anledningar för att rap är något som skulle kunna platsa i ett klassrum.

4. Tillvägagångssätt

Likt hur kapitel 2 presenterades skulle detta kapitel i en standarddisposition kallats för metod. Ordet metod härstammar etymologiskt från grekiskans *méthode* (Hellquist, 1922) vilket betyder *gående efter/till* och därav kallas metoden i denna avhandling för *tillvägagångssätt*.

Undersökningen utspelade sig på en skola i södra Sverige. Under fyra lektioners tid agerade jag lärare för, och var aktiv deltagare i, en klass med arton elever i årskurs åtta. Syftet var, som nämnts, att undersöka rappens retoriska potential i klassrumssammanhang och framförallt dess potentiella effektivitet som en strategi för partesmodellens *memoria*. Autoetnografisk aktionsforskning utgjorde det tillvägagångssätt som använts och representeras av ett brett urval av insamlad empiri. Insamlad empiri inkluderar en kvalitativ intervju, observationer, klassrumsdiskussion, en enkät, ett prov och elevarbeten.

Detta kapitel kommer inledningsvis att förklara autoetnografisk aktionsforskning som tillvägagångssätt och arbetet kring undersökningens urval (4.1) och etiska aspekter (4.2). Därefter diskuteras hur begreppen validitet och reliabilitet (4.3) inom detta tillvägagångssätt skiljer sig från övriga forskningsmetoder. Vidare görs en utförlig presentation undersökningens empiriska material (4.4) och de lektioner som undersökningen inkluderat (4.5). I följande kapitel (5) presenteras och analyseras resultatet från insamlad empiri.

4.1 Autoetnografisk aktionsforskning

För att uppfylla denna undersöknings syfte behövde den utspela sig i verkligheten och i ett klassrum. Det fanns, som Christoffersen och Johannessen (2015) beskriver aktionsforskning, en vilja att förändra praktiken. Det fanns en vilja och ett hopp om att kunna ge hip hoppens lyrik, rap, en given plats i klassrummet som en fördelaktig minnesstrategi. För att utförligt kunna återge min tid på skolan och de fyra lektionerna kombinerades aktionsforskningen med autoetnografi.

Autoetnografi är en kombination av etnografi och autobiografi. Det är en forskningsmetod som knyter an till forskarens egna upplevelser och dess primära syfte är att nå fram till väsentliga data (Mehrens, 2020; Bengtsson et al., 2020). Det är ett tillvägagångssätt som utöver att beskriva studiens forskningsobjekt också beskriver hur forskaren, som aktiv deltagare, upplever dem situationer den befinner sig i (Ellis et al., 2011; Lunceford, 2015).

Ellis et al. (2011) förklarar autoetnografi som en forskningsmetod med många lager. De egna erfarenheterna kanske inte är undersökningens huvudfokus men tillsammans med

insamlade data och relevant litteratur adderar dessa erfarenheter kontext och lager till den historia som berättas. I denna studie kan det förstås som att de egna upplevelserna kompletteras med ett brett urval av insamlade data. Resultatet från intervjuer, enkäter och diskussioner används exempelvis för att antingen bekräfta eller dementera dem observationer som gjorts. Bara för att forskaren är subjektiv i sina egna upplevelser betyder inte det att hen saknar en förmåga att granska och kritiskt reflektera över insamlad empiri.

Aktionsforskning och etnografi har många likheter och båda handlar till stor del om att komma så nära undersökningens forskningsobjekt som möjligt (Bengtsson et al., 2020; Brinkkjær & Høyen, 2020). I båda dessa tillvägagångssätt är forskaren också deltagare och fördelarna med detta skulle kunna förklaras som att ”*när deltagarna och forskarna tillsammans engagerar sig i projektet, så möjliggörs en förståelse av deltagarnas perspektiv, och på så sätt blir aktionsforskningens verklighet resultat av den verklighet som vuxit fram ur dialogen och samarbetet mellan deltagare och forskare*” (Brinkkjær och Høyen, 2020, s. 148).

Det fanns därför inte något förutbestämt forskningsobjekt. Det som presenteras i följande delar av arbetet är något som skapats tillsammans med studiens deltagare under arbetets gång och det enda som var förberett var den uppgift som eleverna fick utföra. Elevperspektivet har tagits fasta på genom såväl enkät som diskussion och det subjektiva perspektivet grundar sig på observationer som gjorts och yttranden som sagts.

4.2 Urval

Autoetnografisk aktionsforskning kräver att den utgår från praktiken. Det fanns därför ett behov av att komma i kontakt med en skola som skulle tillåta en lärarstudent att ansvara för undervisningen. Det kan i vissa fall förekomma problematik med att, som Christoffersen och Johannessen (2015, s. 58) förklarar, komma förbi ”*skolans dörrvakter*”. Skolan som kontaktades var därför den som ansvarat för min verksamhetsförlagda utbildning. I grund och botten är därför urvalet ett bekvämlighetsurval men skulle teoretiskt också kunna kallas för kriteriebaserat.

Den lärare som intervjuats uppfyllde ett viktigt kriterium. Det var en behörig ämneslärare som undervisade i svenskämnet för årskurs sju till nio. De övriga deltagarna uppfyllde också ett viktigt kriterium. De var elever i den svenska grundskolan som var delaktiga i svenskundervisningen för årskurs sju, åtta eller nio. Urvalet resulterade således i nitton deltagare (en svensklärare och arton elever i årskurs åtta).

4.3 Empiri

I syfte att kunna återge en så verklighetstrogen och nyanserad bild som möjligt har ett brett urval av empiri samlats in. Denna del av kapitlet avser att ge en kortfattad överblick över den data som presenteras och analyseras i kapitel 5.

4.3.1 Intervju

Den kvalitativa intervju som genomförts hade som syfte att besvara studiens andra frågeställning och utgick ifrån tre huvudsakliga frågor som presenteras nedan. Informanten var, som nämnts, en utbildad ämneslärare och behörig att undervisa ämnet svenska i grundskolans årskurs sju till nio.

Intervjun varade i cirka trettio minuter och dokumenterades genom anteckningar (se bilaga 6). Vid avslutad intervju gavs informanten dessutom möjlighet att kontrollera och utveckla sina svar genom att en sammanfattning presenterades. I direkt anslutning till intervjun sammanställdes dessa anteckningar och resulterade i det material som kommer presenteras. De tre frågeställningar som den kvalitativa intervjun utgick ifrån var följande:

1. *Kunskapskraven nämner en varierad förmåga att genomföra muntliga redogörelser. Hur förbereder du dina elever för detta? (Använder du dig av retoriken? I så fall hur?)*
2. *Det centrala innehållet nämner dessutom språkliga strategier för att minnas. Hur lyfter du fram detta i din undervisning? (Är rim och rytm något som inkluderas?)*
3. *Tror du att min idé att använda strukturen av hip hop och rapp som minnesstrategi skulle kunna tilltala eleverna? Skulle den kunna vara effektiv?*

I intervjun framkom bland annat att förmågan att genomföra muntliga presentationer är en process och att de minnesstrategier som lärs ut är kopplade till studieteknik. Rappen sågs som en *rolig grej* men att det kanske inte är den mest effektiva strategin. Intervjun presenteras och analyseras i kapitel 5.1.

4.3.2 Observationer av uppgiften

De observationer som har gjorts anspelar på det som skett under lektionerna där undersökningen ägde rum. Tillsammans med provet som presenteras nedan har deras syfte varit att försöka besvara undersökningens första och tredje frågeställning.

Studien utspelade sig under en veckas tid och hade blivit tilldelad fyra lektioner som beskrivs i kapitel 4.6. Totalt sett var det tre och en halv lektionstimmar utspridda på två lektioner på femtio minuter och två lektioner på femtiofem minuter. Lektionerna har dokumenterats

genom att anteckningar (se bilaga 5) har förts kontinuerligt både under och i direkt anslutning till varje lektion.

Studiens huvudfokus var den uppgift (se bilaga 2) som eleverna skulle utföra. Detta skulle undersöka huruvida rappen skulle kunna vara en etoshöjande strategi för *memoria*. Eleverna skulle skriva ett tal genom att följa partesmodellen. Vid *elocutio* skulle eleverna använda sig av rappens rim och rytm. Eleverna blev slumpmässigt tilldelade två ord som de sedan skulle skapa en liknelse av. Liknelsen utgjorde därefter talens tes. För att eleverna skulle känna sig bekväma med att framföra en rap inför klassen delades de in i grupper. Av samma anledning fick de dessutom välja grupperna själva. Detta resulterade i totalt fem grupper: en grupp med fyra elever, tre grupper med tre elever och en grupp med fem elever.

Deras arbeten har analyserats utifrån både manus och framförande, som presenteras i kapitel 5.3 och 5.4, men har inte kunnat utge ett entydigt svar. Det har däremot kunnat visas att uppgiften skulle kunna tolkas ha varit motiverande och att eleverna genom arbetets gång anammat kunskap kring retorik.

4.3.3 Flervalsprov

Under den andra lektionen fick eleverna under cirka tjugo minuter skriva ett prov som baserades på innehållet av både den rap som jag framförde till dem och lite av innehållet från första lektionens föreläsning. Rappen (se bilaga 1) inkluderade information kring vad en tes är, det argumenterande talets struktur och dess delars innehåll.

Provets syfte var att undersöka huruvida rap skulle kunna ses som ett effektivt media i syfte att förmedla kunskap. Det som undersöktes var huruvida rap skulle kunna fungera som en motiverande väg för att lära ut kunskap om retorik och är en bidragande faktor till att kunna besvara den första frågeställningen. Provet (se bilaga 7) var ett flervalsprov som utgjordes av sex frågor med fem tillhörande svarsalternativ.

1. *Vad är en tes?*
2. *Hur ser det argumenterande talets struktur ut?*
3. *Vad bör man göra i talets inledning?*
4. *Vad gör man när man argumenterar?*
5. *Vad bör man göra i talets avslutning?*
6. *Vad menas med etos, patos och logos?*

Det skulle kunna diskuteras ifall ett flervalsprov egentligen bevisar något. En svaghet i sådana test är nämligen att eleverna kan gissa sig fram till det rätta svaret (Hughes, 2003, s. 76) och på

samma sätt skulle en uteslutningsförmåga kunna vara avgörande. Möjligheten att gissa sig till rätt svar är dock relativt låg och en uteslutningsförmåga är något som i vissa fall skulle kunna vara eftersträvansvärt. Svarsalternativen var dock snarlika och förutsatte att eleverna läste texten ordentligt för att kunna urskilja det korrekta svaret.

En ytterligare aspekt av flervalsprov, som vid detta tillfälle låg undersökningen till gagn på grund av den knappa tiden, är att eleverna inte förväntades skriva några längre svar (Hughes, 2003, s. 76) och gavs därför mer tid att kunna fokusera på skrivuppgiften som var undersökningens huvudfokus.

Provets resultat presenteras i kapitel 5.2 och visar att en majoritet av eleverna hade markerat rätt svar på samtliga av frågorna. Det fanns visserligen ett fåtal avvikande svar men allt som allt skulle resultatet kunna tolkas som att eleverna tagit till sig den kunskap som ville förmedlas.

4.3.4 Enkät & diskussion

För att inte låta undersökningen färgas helt av egna känslor har eleverna under den fjärde lektionens första tio minuter fått fylla i en enkät (se bilaga 8). På så sätt har eleverna fått förmedla sina åsikter och tankar kring såväl uppgiften som lektionerna. Enkätens frågor användes sedan som grund för en semistrukturerad klassrumsdiskussion. De påståenden som använts och som gett upphov till en analys är följande:

1. *Uppgiften var lärorik.*
2. *Uppgiften var motiverande, och det var roligt att skriva och presentera på detta vis.*
3. *Det var enkelt att minnas det vi hade skrivit.*
4. *Vi hade behövt mer tid.*
5. *Jag har fått större kunskap om hur man skriver ett tal, och till nästa gång vet jag vad jag ska göra.*

Enkätens innehåll skapades genom att följa den arbetsgång som Christoffersen och Johannessen (2015, s. 158) beskriver. Inledningsvis användes ett fritt tänkande och kreativitet för att skapa så många relevanta frågor som möjligt. Dessa formulerades sedan om och reducerades till sex påståenden som sökte svar på hur eleverna hade uppfattat uppgiften de fått utföra.

Svarsalternativen utgick från en likertalskala där ***ett*** representerade inte alls, ***tre*** representerade ganska och ***fem*** representerade mycket. Christoffersen och Johannesen (2015, s. 157) påpekar att reliabiliteten är som ”störst *när man använder en femgradig skala*” och nämner därutöver att ett neutralt alternativ inte påverkar enkätens validitet. Mittenalternativet

på skalan som använts var inte heller neutralt. Det representerade att man var ganska enig och i analysen av resultatet kommer ett medelvärde över tre att tolkas som positivt.

Resultatet från enkäten skulle kunna tolkas som att en majoritet av studiens informanter ansåg att uppgiften de fått utföra var såväl lärorik som motiverande. En utförlig presentation och analys av enkätens resultat görs i kapitel 5.5. Helklassdiskussionen som grundades på enkäten varade i cirka femton minuter och presenteras och analyseras i kapitel 5.6.

4.4 Det etiska ansvaret

Vetenskapsrådet (2002) framhåller att det finns fyra huvudkrav som en forskare måste förhålla sig till (*informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet*, och *nyttjandekravet*). Detta avsnitt kommer i tur och ordning att förklara dessa krav samt hur studien har förhållit sig till dem.

Informationskravet syftar till att deltagarna i studien informeras om undersökningens syfte (Christoffersen & Johannessen, 2015). Detta krav uppfylldes genom att ett informativt brev skickades till såväl elever som vårdnadshavare innan undersökningens start. Detta brev (se bilaga 3) förklarade bland annat vad min forskning gick ut på, hur insamling av data skulle gå till, att lektionerna eventuellt skulle spelas in och att samtliga elever lovades anonymitet.

Samtyckeskravet syftar till att allt deltagande skall vara frivilligt. I och med att eleverna inte fyllt arton år är huvudregeln att söka samtycke hos deras vårdnadshavare (Christoffersen & Johannessen, 2015). Detta hjälpte elevernas klassföreståndare till med genom att vidarebefordra mitt brev och be dem som hade några invändningar att höra av sig. Det var det ingen som gjorde och på så vis inhämtades ett passivt samtycke från vårdnadshavare. Utöver det inspelade materialet bedömdes insamlade data vara föga känslig för eleverna och att de själva kunde bestämma över sin medverkan. Ett muntligt samtycke inhämtades från eleverna i samband med den första lektionen.

Konfidentialitetskravet och *nyttjandekravet* syftar till att personuppgifter och känslig information hanteras med försiktighet, förvaras med högsta möjliga säkerhet och inte används för något annat ändamål än forskning (Christoffersen & Johannessen, 2015). Detta krav uppfylldes på så sätt att både vårdnadshavare och elever lovades anonymitet och att allt inspelat material skulle komma att raderas efter färdigställt arbete. Detsamma gällde för skolan där undersökningen tog plats och i den intervju som utfördes förklarades samtliga aspekter av dessa krav innan intervjun påbörjades och ett muntligt samtycke inhämtades. I arbetet nämns varken namn på eleverna, läraren eller skolan där undersökningen tog plats.

4.5 Validitet och reliabilitet.

Reliabilitet och *validitet* skulle kunna förklaras som ett svar på frågan om hur tillförlitlig och relevant insamlade data är. Reliabilitet syftar till tillförlitlighet och validitet syftar till relevans (Christoffersen & Johannessen, 2015). Det skulle enkelt kunna sammanfattas som om undersökningen genom sin empiri mäter det den avser att mäta och om resultatet skulle kunna bli detsamma en andra gång. Inom autoetnografin, som redan nämnts, har dessa begrepp en något annorlunda definition som grundar sig i att samma händelse skulle kunna utmynna i olika berättelse beroende på vem som upplevde det (Tullis Owen et al., 2009; Ellis et al., 2011).

Validitet inom autoetnografi skulle kunna tolkas som ett försök att väcka känslor hos läsaren (Ellis et al., 2011). Det ska inge en känsla om att de erfarenheter som beskrivs är levande, trovärdiga och möjliga. Det ska inge en känsla av att det som texten representerar skulle kunna vara sant och ge läsaren en möjlighet att kliva in i forskarens subjektiva värld. Elis et al. förklarar att det finns två typiska frågor för autoetnografisk validitet. Hur användbar är berättelsen och vad kan den användas till?

Reliabilitet skulle kunna beskrivas som den trovärdighet berättelsen har och om det som beskrivs utifrån givna fakta skulle kunna ha hänt. Tror författaren att det här är vad som verkligen hände eller har texten tagit ett steg för långt mot det skönlitterära? Ellis et al. (2011, s. 282) beskriver det på liknande vis och ställer frågan ”*has the narrator taken 'literary license' to the point that the story is better viewed as fiction than a truthful account*”?

Reliabilitet uppnås mer eller mindre på samma sätt som validiteten och det hela skulle kunna förklaras som att validiteten skapar förutsättningar för att reliabiliteten ska kunna uppnås. Genom att basera sin text på valida insamlade data skapas förutsättningar för att beskrivningen av dessa skall kunna uppfattas som sanningsenlig. Mina egna erfarenheter är inte denna undersöknings huvudsakliga forskningsobjekt men tillsammans med data, abstrakta analyser och relevant litteratur adderar dessa personliga erfarenheter och reflektioner kontext och lager till den historia som berättas om informanterna (Ellis et al. 2011). Forskningen har dessutom inkluderat fler röster än den egna i syfte att kunna ge en mer nyanserad bild av den verklighet som har undersökts.

4.6 Uppgiften & lektionerna

Undersökningen utspelade sig, som nämnts, på en skola i södra Sverige under en veckas tid. Denna kapiteldel syftar till att beskriva dessa lektioner och fokuserar på dess innehåll. Beskrivningarna av lektionerna grundar sig, som sagt, på observationer. Det finns alltså en

möjlighet till att alla deltagare inte upplevde det exakt som jag gjorde men detta är en beskrivning av min verklighet och hur jag upplevde den.

Till den första lektionen hade en powerpointpresentation förberetts som sammanfattade den kunskap som ville förmedlas till eleverna. Dessutom hade en rap som framfördes i samma presentation förberetts. Huvudsyftet med presentationen och rappen var att introducera eleverna för det argumenterande talets struktur, *partesmodellen* och rappens struktur, rim och stilfigurer. Den inkluderade även en kort presentation av retorikens historia och de tre begreppen *etos*, *patos* och *logos*. Sammanlagt varade presentationen i tjugo minuter och presentationens rubrik, *retorik och hip hop*, lyste på klassrummets whiteboardtavla när eleverna anlände till klassrummet.

4.6.1 Lektion 1: Föreläsningen och uppgiften

När samtliga elever satt sig ner vid sina platser presenterade jag mig själv och förklarade varför jag var där. Eleverna informerades om undersökningens syfte, att allt deltagande var anonymt och att allt inspelat material enbart kommer höras av mig. Samtliga eleverna ville vara med på detta och ett muntligt samtycke inhämtades från dem.

När den inledande frågan - *vad kan ni om retorik?* ställdes uppstod en tystnad. De flesta skakade på huvudet och gav uttryck av att det var ett helt nytt begrepp för dem. Tanken med frågan var att öppna upp till diskussion och försöka skapa en förståelse för deras förkunskaper. Det fanns en möjlighet att de redan visste allt och att presentationen då hade kunnat vara något överflödig. Så var inte fallet. Presentationen fick därför fortskrida i sin helhet. Den inleddes med att något förenklat förklara retoriken som en vetenskap med anor från antiken som behandlar talkonsten och hur språket kan användas för att göra sina tankar gemensamma med den som lyssnar. Dessutom förklarades att talaren framförallt har tre saker att tänka på i såväl manus som framförande vilket skulle kunna beskrivas som att framstå som trovärdig, väcka känslor och lära ut (*etos*, *patos* och *logos*). Det verkade som att eleverna fann det intressant och samtligas blickar var riktade mot mig och tavlan.

Därefter presenterades den retoriska processen. Partesmodellen, som beskrevs i kapitel 2.2.3, förklarades på liknande vis för klassen. Samtliga begrepp förutom *emendatio* inkluderades och beskrevs som att det först måste finnas en förståelse för talets syfte och att det i detta skede är tre frågor som bör besvaras. Frågorna var *till vem, om vad, och var ska talet hållas?* När det sedan finns en förståelse för detta står informationssökning på tur. I detta skede är det framförallt en fråga som bör besvaras: *vad finns det för argument som stödjer min tes?*

Gällande talets struktur och disposition beskrevs det i enkelhet och kan sammanfattas som att det bör finnas en inledning, en huvuddel och en avslutning. När all information är samlad och disponerad är det dags att klä sitt tal i ord och det handlar till stor del om att finna dem ord som lämpar sig bäst för den tänkta publiken. I detta inkluderades och förklarades ett urval stilfigurer. Dessa inkluderade liknelser, metaforer, allitterationer och assonansrim. När alla dessa nämnda punkter är avverkade har talet utformats och det är dags att memorera vad som skall sägas och därefter framföra det.

Som en övergång mellan retorik och hip hop framfördes därefter den rap som förberetts och är anledningen till att partesmodellens *dispositio* gavs mindre utrymme tidigare. Rappen gav en mer utförlig beskrivning av talets struktur, disposition och vad dess olika delar innehåller. Sett till de reaktioner som den fick var rappen uppskattad. Elevernas och den ordinarie lärarens ansiktsuttryck påvisade såväl förvåning som glädje när jag rappade för dem. Vid senare del av lektionen hördes dessutom en elev påpeka att hen hade önskat att fler lärare rappat om deras ämnen.

De två punkterna *elocutio* och *memoria* knöts därefter samman med rappen. Det förklarades som att rim och rytm har varit en minnesstrategi i muntlig berättartradition sedan urminnes tider och att det också är de mest framträdande faktorerna inom rap. Eleverna bads därför att beskriva sina kunskaper kring stavelser och rim. Det fanns förmodligen elever som kunde betydligt mer än vad de gav sken av men klassen var tyst i tio sekunder tills en elev påpekade att man kan räkna stavelser genom att klappa. Det är definitivt något som man kan men eleverna gavs dessutom en annan något förenklad beskrivning: *att stavelser är ordens uttalade vokalljud*. Vidare förklarades hur stavelserna förhåller sig till takten inom rap och att varje stavelse kan räknas som ett trumslag. Musiken går oftast i fyrtakt och i en takt får det då plats åtta stavelser. Varje rad borde därför inte innehålla fler stavelser och om man skall få två rader att rimma perfekt bör rimmen placeras på samma numrerade stavelse i raderna.

En elev frågade hur nära orden måste vara varandra för att kunna klassas som ett rim vilket förde diskussionen till assonansrim och att vokalrim är lika acceptabelt som andra rim. I diskussionen förklarades också att det handlar mer om ens *flow* än det handlar om perfekta rim och minimala par. Hur rim används inom rap beskrevs därefter genom att förklara begreppen inrim, parrim och korsrim vilket betyder att man kan rimma inom raden, två eller fler rader i följd eller att varannan rad rimmar.

En annan elevfråga handlade om hur rimmen i den egna rappen var strukturerade – *hur rimmade du i din rap? Det var mest parrim, va?* Det var det men också mycket mer. Det skulle

förmodligen varit fördelaktigt för eleverna att ha en kopia av rappen att följa med i och studera. Fördelarna med att också inkludera skriftliga exempel diskuteras vidare i kapitel 6.1.

Presentationen avslutades med en sammanfattning som lade större vikt vid den retoriska processen, talets disposition samt vad som menas med både en tes och argument. Eleverna frågades därefter om de hade förstått. De verkade vara ivriga på att få börja arbeta, vilket också var den känsla som förmedlades när de svarade med ett unisont – *ja!*

Efter föreläsningen presenterades den uppgift som planerats och upptog cirka tio minuters tid. Eleverna skulle, genom att följa den retoriska processen, skriva ett argumenterande tal i form av en rap. Denna rap skulle sedan framföras inför klassen, och för att eleverna skulle känna sig bekväma med detta skulle den genomföras i grupp. Av samma anledning fick de dessutom välja grupper själva vilket resulterade i fem grupper med tre till fem deltagare i varje.

Grupperna ombads därefter att skriva två substantiv på två lappar. Dessa samlades sedan in, och varje grupp blev slumpmässigt tilldelad två av dessa ord. Orden skulle sedan omformas till en liknelse. Liknelsen utgjorde sedan deras tes. En av teserna var exempelvis att *ett glas är som ett spel*. Partesmodellens *intellectio* var alltså delvis förutbestämt, och övningen var tänkt att skapa en talsituation där de var tvungna att argumentera för något som inte stod dem nära. Huruvida detta var en effektiv metod diskuteras vidare i kapitel 6.1.

4.6.2 Lektion 2: Prov & fortsatt skrivning

Under den andra lektionens inledande skede fick eleverna utföra ett prov. Det var ett flervalstest där frågorna baserades på den rap som framförts. Provet finns att läsa i bilaga 7 och resultatet diskuteras vidare i kapitel 5.2. Efter cirka tjugo minuter var samtliga elever färdiga och fick därefter fortsätta att arbeta med sina tal.

De resterande trettiofem minuterna av lektionen spred eleverna ut sig i skolans grupprum och skrivprocessen påbörjades. Jag cirkulerade mellan grupperna och försökte hjälpa eleverna vid behov. Det verkade som att många elever hade fastnat på rimmen och att det lades mer energi på att finna rim än på resterande delar. Att rimmen inte var det viktigaste och att det egentligen inte alls behövde rimma var något som både jag och den ordinarie läraren förklarade för grupperna. Det viktigaste var att det var ett tal som följde en genrespecifik struktur, att det skulle innehålla två till tre argument samt att rappens rim och rytm enbart var tänkt att fungera som minnesstrategier.

4.6.3 Lektion 3 & 4: Skrivverkstad, presentation & enkät.

Den tredje lektionens första tio minuter spenderades genom att återigen förklara det som nämndes i avslutningen av föregående avsnitt samt att diskutera kring hur eleverna ansåg sig ligga till. Samtliga grupper gav uttryck av att skrivprocessen var i full gång och att de ville påbörja arbetet så snart som möjligt. Eleverna spred sig återigen över skolans grupprum och arbetet fortskred. I detta skede verkade det som att eleverna fått en förståelse för vad som sagts och arbetena började mer och mer närma sig färdiga manus. Lektionen avslutades med en diskussion där de flesta grupper uttryckte att de ansåg sig ha ett manus som de var mer eller mindre nöjda med. Vissa grupper var inte helt klara och lovades därför att de skulle få femton minuter på nästkommande lektion till att färdigställa sina manus och att öva.

Den fjärde lektionen inleddes, som sagt, med att eleverna fick femton minuter till att förbereda sig och därefter påbörjades deras presentationer. Samtliga presentationer varade mellan en och två minuter. Vissa hade förberett framträdandet till musik, några hade förberett ett bildspel och andra framförde det som ett vanligt tal. Samtliga tal skiljde sig från varandra och alla grupper hade anammat uppgiften och allt som allt fanns ett stort underhållningsvärde i presentationerna. Framträdandena analyseras och diskuteras vidare i kapitel 5.4.

Avslutningsvis fick eleverna under tio minuter fylla i en enkät som sedan låg som grund för en semistrukturerad klassrumsdiskussion. Diskussionen pågick i cirka femton minuter och ordet var fritt. I diskussionen yttrades många intressanta tankar och funderingar. Bland annat verkade tiden ha varit bristfällig och någon ansåg att framträdandet hade varit pinsamt. Tanken med både enkäten och diskussion var att skapa en förståelse för hur eleverna uppfattade såväl uppgift som lektionsinnehåll och därav kunna ge en mer nyanserad bild av verkligheten. En mer utförlig presentation av resultat från både enkät och diskussion presenteras i kapitel 5.5 och 5.6.

5. Analys och resultat

I detta kapitel kommer insamlad empiri att presenteras och analyseras. Inledningsvis presenteras den kvalitativa intervju som utförts och försöker på så sätt närma sig min andra frågeställning och besvara frågan hur andra lärare inkluderar retorik och minnesstrategier i sin undervisning. Vidare redovisas resultaten från prov, elevernas manus och framförande, samt enkät och diskussion. Samtliga av de sistnämnda delarna är avsedda som underlag för att kunna besvara frågeställning *ett* och *tre*. Det är resultatet från den insamlade empirin som presenteras i detta kapitel som sedan ligger till grund för diskussionen som förs kapitel 6.

5.1 Intervjun

Som nämndes i kapitel 4.3.1 genomfördes en kvalitativ intervju med en av skolans svensklärare. Den intervjuade läraren har över tjugo års erfarenhet av undervisning i ämnet svenska. Dessutom är hen behörig att undervisa i de samhällsorienterade ämnena och har erfarenhet från att ha undervisat i allt mellan grundskolans årskurs ett till gymnasiets svenska tre.

Intervjun varade i cirka trettio minuter och utgick från tre huvudsakliga frågor som baserats på läroplanens kunskapskrav och centrala innehåll (Skolverket, 2016). Innan intervjun påbörjades redogjordes det för de fyra forskningsetiska krav som presenterades i kapitel 4.4. Informanten informerades om syftet med undersökningen, att allt deltagande var frivilligt, att hen när som helst kunde avbryta samt att deltagandet var anonymt. Dessutom erbjöds hen möjlighet att läsa igenom arbetet innan en eventuell publikation. Ett muntligt samtycke inhämtades och på grund av anonymitet kommer den intervjuade läraren i det fortsatta att refereras till som Kim vilket är ett fingerat namn.

5.1.1 Fråga 1: muntliga redogörelser

”*Kunskapskraven nämner en varierad förmåga att genomföra muntliga redogörelser. Hur förbereder du dina elever för detta? (Använder du dig av retoriken? I så fall hur?)*”

Svaren på den inledande frågan skulle kunna sammanfattas som att en muntlig förmåga är en process som utvecklas över tid. Kim förklarade att det är viktigt att ge eleverna en bas att utgå ifrån och att hen i de tidiga årskurserna brukar låta eleverna arbeta med och redovisa något som står dem nära, exempelvis en personlig händelse eller en egen åsikt. Därefter ökas kraven succesivt och i årskurs nio förväntas eleverna kunna göra muntliga redogörelser om ämnen som de inte är bekanta med på förhand. I diskussionen framkom även att läroplanen faktiskt inte nämner att eleverna förväntas kunna tala inför ett flertal personer och Kim har därför tagit till

vana att låta eleverna få möjlighet att redovisa i mindre sammanhang. Ibland förväntas de redovisa inför helklass men inte alltid.

Kim menade, som nämnts, att utvecklandet av muntlig förmåga är en process och förklarar därefter hur arbetsgången kan se ut. Processen inleds med att eleverna i årskurs sex får redovisa något som står dem nära och på så sätt byggs en bas som de kan utgå ifrån. I årskurs sju utvecklas detta sedermera till en debattartikel där de får bygga upp sina argument med fakta och i årskurs åtta introduceras resonerande texter och krönikor. När eleverna sedan utvecklat en förståelse för argument, motargument och texternas struktur inleds mot slutet av årskurs åtta arbetet med att hålla tal inför folk, först i mindre grupper och sedan helklass. Eleverna får alltså inledningsvis arbeta med texter och bygga upp en förståelse för deras struktur och språk och därefter påbörjas arbetet med att utveckla deras förmåga att göra självständiga muntliga argumenterande anföranden. Kim kallar det något skämtsamt för ”*att kunna argumentera och bli påhoppad”*.

Diskussionen leds därefter in på retorik. Kim förklarar att det gås igenom i liten skala och att hen framförallt förklarar för eleverna hur rösten kan användas och innebörden av ens kroppsspråk. Utöver detta får eleverna dessutom läsa och lyssna på välkända tal. I detta skede nämner Kim en översättning av Martin Luther Kings tal *I have a dream* som exempel. I övrigt inkluderas inte retorik som undervisningsmaterial.

5.1.2 Fråga 2: minnesstrategier

”Det centrala innehållet nämner dessutom språkliga strategier för att minnas. Hur lyfter du fram detta i din undervisning? (Är rim och rytm något som inkluderas?)”

När frågan om minnesstrategier ställs förklarar Kim att det handlar mycket om studieteknik men ger ingen direkt förklaring till dess innebörd. Det som däremot nämns är tankekartor, att kunna ta ut stödord och talkort. Det handlar alltså om att inledningsvis strukturera upp sitt arbete, finna de viktigaste begreppen och att sedan tala utifrån dessa. Rim och rytm är inte något som inkluderas.

5.1.3 Fråga 3: åsikter om rappen som minnesstrategi

”*Tror du att min idé att använda strukturen av hip hop och rap som minnesstrategi skulle kunna tilltala eleverna? Skulle den kunna vara effektiv?*”

Vad Kim anser om min teori är tvetydigt. Att använda hip hoppens rim och rytm för memoria ser hen som *en rolig grej* men påpekar att det kanske inte är optimalt och skulle eventuellt

kunna vara för svårt för eleverna. De är inte vana vid att använda språket på det sättet. Fortsättningsvis menar hon att eventuellt skulle det behövas betydligt fler än fyra lektioner och att det då förmodligen inte skulle vara värt besväret. Innan eleverna är redo för att skriva och framföra en rap, förklarade Kim, måste de ges förutsättningar och förberedas i att arbeta med språket på detta vis. De skulle behöva få tillgång till kunskap om hur denna form av poesi skrivs och hur man räknar stavelser. De skulle dessutom behöva visas exempeltexter. Vidare, menar Kim, skulle det kunna vara bättre att ta saker i tur och ordning.

I diskussionen framkom ännu ett intressant yttrande. Kim menade att det inte finns någon uppgift som alla gillar. Istället för att lägga fokus på att finna något obefintligt har Kim tagit för vana att variera sig så mycket som möjligt och på så vis kunna fånga fler elevers intresse men vid olika tidpunkter.

Att använda rap som ett media för att förmedla kunskap såg Kim däremot som att det skulle kunna vara fördelaktigt och att många skulle kunna gå via takt och ton för att minnas. Ramsor är något hen själv använt i de lägre årskurserna. De har då repeterat ramsorna tre till fyra gånger och efter det har eleverna kunnat recitera dem som ett rinnande vatten. Kim menade också att rappen skulle kunna vara fördelaktigt i syfte att sammanfatta ett arbetsområde.

5.1.4 Analys

Denna kvalitativa intervju har gett insyn till hur en erfaren lärare arbetar kring att förbereda sina elever för muntliga anföranden och vilka språkliga minnesstrategier som ges till eleverna. Det som framförallt har framkommit är hur Kim anser att den muntliga förmågan är en process. Det handlar om att ge eleverna en bas att utgå ifrån. Inledningsvis handlar det mycket om skrivträning för att sedan i takt med elevernas utveckling utvecklas till muntliga anföranden. Denna syn på undervisning skulle mångt och mycket kunna liknas vid Vygotskijs teori om den närmsta utvecklingszonen. Med det menas att ”*när vi nått en viss kompetens eller uppsättning färdigheter, så är vi också nära att klara av mer avancerade saker, men vi behöver inledningsvis stöd utifrån*” (Säljö, 2017, s. 170). Om skrivandet ses som en inledande och förberedande övning inför muntliga anförande skulle det också kunna kopplas till *progymnasmataövningar* som förklarades i kapitel 2.2.4.

Mycket av det som nämnts känns också igen från min egen skolgång. Det som däremot utmärker sig är hur läraren säger sig använda retorik i liten skala och syftar då enbart till partesmodellens *actio*. Om man däremot ser till övriga delar av intervjun skulle tydliga kopplingar kunna dras mellan lärarens undervisning och retorik. Det handlar till större del om

dem minnesstrategier som nämnts under intervjuns andra fråga. Tankekartor, stödord och talkort skulle nämligen inte enbart kunna kopplas till partesmodellens *memoria*.

Tankekartor skulle kunna vara en effektiv strategi för både *intellectio* och *inventio*. Det handlar om att skapa en förståelse för talets ämne, syfte och mottagare samt att finna eller tänka ut det som skulle kunna påverka mottagaren i den riktning man önskar. Stödord skulle kunna kopplas till *inventio* eftersom det handlar om att finna talets viktigaste ord. Det är också något som krävs för att effektivt kunna söka information till talet. Talkort förutsätter att stödorden är utplockade och att talets ordning är bestämd och planerad. Det skulle därför kunna kopplas till *dispositio*. Mångt och mycket skulle alltså, utifrån mitt perspektiv, kunna kopplas till retorik och även om läraren inte är helt medveten om det så är retorikens begrepp del av undervisningen.

5.2 Provet

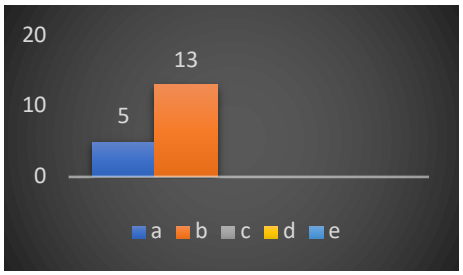
Som nämndes i kapitel 4.3.3 fick eleverna på den andra lektionen skriva ett prov. Provet bestod av sex flervalsfrågor med fem svarsalternativ och resultatet visas i figurerna på nästa sida. Frågorna behandlade dels den information som rappen hade försökt förmedla, dels information som nämnts under föreläsningen. Något sammanfattat handlade frågorna om vad en tes är, hur strukturen för ett argumenterande tal ser ut och vad man bör göra i de olika delarna av talet. I det följande kommer provets frågor och resultat att presenteras och analyseras. Avslutningsvis analyseras resultatet som helhet.

Resultatet på den första frågan visas i figur 1.1. Frågan var formulerad som *vad är en tes*? Det korrekta svarsalternativet var ***b***: *talets grundtanke, det man vill övertyga någon om*. Detta alternativ var också det som blivit markerat flest (13) gånger. Det svarsalternativ som fått ett fåtal (5) markeringar var svarsalternativ ***a****: talets argument, det som förklarar varför man tycker som man gör*.

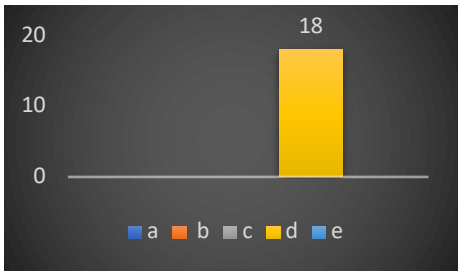
Den andra frågans resultat visas i figur 1.2 på nästa sida och efterfrågade hur ett argumenterande tals struktur ser ut. Det korrekta svarsalternativet var ***d***: *inledning, huvuddel och avslutning*. Samtliga (18) elever hade markerat rätt svarsalternativ. Resterande svarsalternativ representerades huvudsakligen av andra kombinationer av orden.

Provets tredje fråga formulerades som *vad bör man göra i talets inledning*? Resultatet syns i figur 1.3 och det korrekta svarsalternativet var ***a****: presentera sin tes, och vad man skall tala om.* Även på denna fråga hade samtliga (18) elever markerat korrekt svar. Övriga svarsalternativ representerades av variationer av talets övriga delars innehåll.

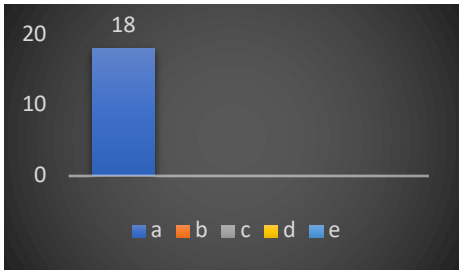
Den fjärde frågan sökte svar på vad man gör när man argumenterar. Svarsalternativ ***c:*** *förklarar varför ens tes är bra* var det korrekta alternativet. Resultatet i figur 1.4 visar att de flesta elever (17) hade markerat detta alternativ. Däremot hade en elev markerat svarsalternativ ***a****: förklarar varför ens tes är dålig.*



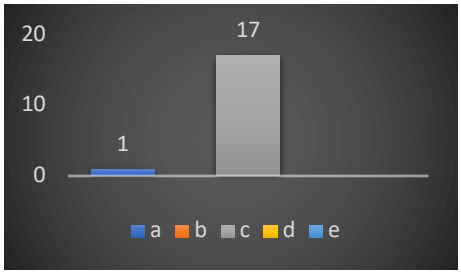
(figur 1.1: fråga 1)



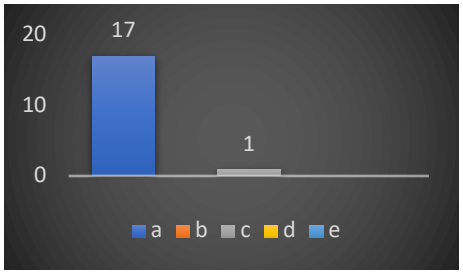
(figur 1.2: fråga 2)



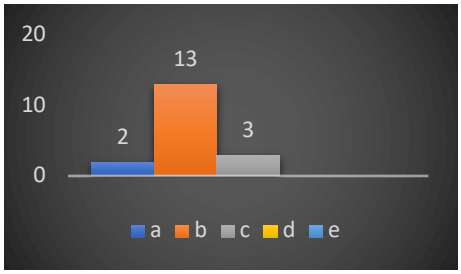
(figur 1.3: fråga 3)



(figur 1.4: fråga 4)



(figur 1.5: fråga 5)



(figur 1.6: fråga 6)

Vad bör man göra i talets avslutning? Detta var provets femte fråga och resultatet visas i figur 1.5. Det korrekta svarsalternativet var ***a****: sammanfatta det man sagt*. Likt den föregående frågan hade de flesta (17) eleverna markerat rätt svarsalternativ men *en* elev hade också markerat svarsalternativ ***c****: säga tack och hej, och droppa micken*. De två sista frågornas avvikande svar hade i vissa avseenden kunnat anses vara korrekt. I analysen nedan diskuteras nackdelen med otydliga svarsalternativ.

Den sista frågan var den enda som inte behandlade information som inkluderats i rappen som jag framfört. Frågan sökte svar på vad som menas med *etos, patos* och logos. Resultatet

visas i figur 1.6 och det korrekta svarsalternativet var ***b****: att vara trovärdig, väcka känslor och lära ut*. Övergripande del (13) av eleverna hade markerat detta svarsalternativ. Ett fåtal (2) hade däremot markerat svarsalternativ ***a*** och ett fåtal (3) hade markerat svarsalternativ ***c***. Det som skiljde svarsalternativen åt var att *väcka känslor* hade bytts ut mot *att förarga* eller *göra glad*.

5.2.1 Analys

På vissa frågor fanns det två eller tre svar som i vissa avseenden hade kunnat fungera som det korrekta. Det är något som har funnits i åtanke men som borde haft mer fokus vid skapandet av provet. De sista tre frågorna hade nämligen ett eller fler svarsalternativ som i vissa avseenden skulle kunna tolkas som korrekt. Detta talar visserligen för provets nackdelar men ser man till hur eleverna svarat skulle det också kunna tolkas som att enbart fem elever av arton markerat ett felaktigt svar på en fråga av sex.

Allt som allt skulle resultatet kunna tolkas som att eleverna införskaffat den kunskap som försökte förmedlas. Det skulle kunna bero på deras tidigare förkunskaper som inte undersökts i vidare utsträckning. När eleverna tillfrågades under den första lektionen fanns ingen antydan på förkunskaper i ämnet retorik men det betyder inte att det inte fanns någon. Vissa elever är mer benägna än andra att låta sina röster höras. Provets frågor, som redan nämnts, byggde på rappens innehåll och detta skulle också kunna tolkas som att rap är ett effektivt media i syfte att förmedla kunskap även om det förmodligen skulle kunna bero på flertalet andra faktorer. Kunskapen som detta prov testade är något som eleverna sedan använt sig av och följande kapitel presenterar dem manus som eleverna lyckades åstadkomma.

5.3 Manus

Eleverna hade, som nämndes i kapitel 4.3.2, blivit tilldelade en uppgift som gick ut på att skriva ett tal genom att följa partesmodellens steg. Talet skulle sedan anpassas efter rappens lyrik och framföras inför klassen. I denna del av kapitlet kommer de manus som eleverna lyckades åstadkomma att presenteras och avslutningsvis analyseras. De fem elevgrupperna kommer hädanefter att betecknas som grupp **ett** till **fem**.

Det som utgjorde gruppernas tes utgick, som nämnts, från två slumpvis tilldelade ord. Av dessa ord skapades sedan de teser som visas i listan nedan. Listans nummer representerar också gruppens fortsatta nummer.

1. *Ditt hår är som ett fårs (Ord: får och hår)*
2. *Rapunzels ödla (Pascal) är ful som ett glas (Ord: Pascal och glas)*
3. *Det är bättre att spela spel i en säng än i en stol (Ord: spel och säng)*
4. *Det är farligt på internet (Ord: dator och internet)*
5. *Ett glas är som ett spel (Ord: spel och glas)*

Samtliga tal följde mer eller mindre den struktur och disposition som förklarades under den första lektionen. De hade en relativt tydlig inledning, två till tre argument om varför man borde tycka så och en avslutning.

5.3.1 Inledning

Samtliga inledningarna presenterade vad talet skulle handla om. Grupp **ett** inledde med en retorisk fråga: ”*Vad tycker du om får? Det är samma sak som ditt hår*”. Grupp **två** inledde mer direkt och förklarade att ödlan Pascal är lika ful som ett glas. Grupp **tre** skapade något av en antites i sin inledning när de förklarade att deras passion är att spela spel och att de oftast gör det i sin stol, men att det är betydligt skönare att spela spel i sängen. Grupp **fyra** inledde sitt tal med en berättelse, och i detta hade de också format en antites. *”Han sitter vid skrivbordet, långt ifrån fara [men] ändå så nära som man bara kan vara”*. Grupp **fem** var likt grupp **två** mer direkta. De inledde genom att berätta att ett *”glas är likt ett spel, masse kan gå fel”*. I deras inledning fanns dessutom en uppmaning. *”Nu ska vi förklara, så lyssna nu bara”*.

5.3.2 Manusens argumenterande del

Texternas argument skulle kanske inte kunna kallas övertygande men samtliga grupper hade konstruerat åtminstone två. Grupp **ett** liknade det ena med det andra och använde dessutom en metafor som argument. Metaforen byggde i sin tur på fakta. Exemplet nedan visar deras argumenterande del av talet och metaforen har fetmarkerats.

”*Du klipper ditt,*
fåren klipper sitt,
det växer ut till slut,
så håll din gnälliga trut,
det är gjort av samma sak,
***de döda cellernas sista andetag**,*
båda är lika fina,
så nu kan du börja flina”

Grupp **två** förklarade varför karaktären var motsatsen till vacker genom att beskriva den som att vara inne i en ”*emofas”* och behöva en ”*make over”* av *”James Charles”* samt att den såg ut som en *”ananas”*. De hade presenterat två argument om varför ödlan var ful men gav också ett förslag till förändring.

Genom att använda liknelser förstärkte grupp **tre** sina argument. De presenterade två argument skrivna på liknande vis där de exempelvis förklarade att spela i en stol känns *”som ett hugg i min lugg”* men att spela i en säng känns *”som en skön äng”*. Eleverna lärde dessutom både sig själva och mig ett nytt ord när de förklarade att ett spel i deras säng var som en ”*ålgräsäng*”.

Grupp **fyra**s argumenterande del lyfte fram de faror som förekommer på internet. Däribland nämndes bedragare, med deras ord *”scammers”*, som en anledning till att man borde vara försiktig med sina lösenord. På samma sätt förklarade de att kommentarsfälten är fyllda av hatiska kommentarer och att det inte kommer sluta eftersom det alltid finns *” någon som skriver i Moskva”*.

Grupp **fem** hade formulerat två argument som förklarade varför ett glas är som ett spel. Av dessa två var det framförallt ett som stack ut. Det byggdes nämligen upp av en homonym och en liknelse. ”*Man kan vara vass på ett spel, som krossat glas som hamnat fel”.* De hade här använt ordet *vass* i syfte att mena väldigt duktig och liknade sedan detta med krossat glas. Utöver detta förekom även argumentet att ”*precis som ett spel är mitt glas min ägodel*”.

5.3.3 Manusens avslutning

Samtliga manus hade i vart fall relativt tydliga avslutningar. Grupp **ett** förklarade att ”*nu vet du varför vi tycker så, så gå och klappa några får”.* Ur ett poetiskt perspektiv syns här både inrim och slutrim såväl som assonansrim och allitterationer. Dessutom ges en återkoppling till vad som sagts tidigare som avslutas med en uppmaning. Grupp **två** avslutade med ett enkelt ”*tack för oss*” och grupp **tre** hade en ovanlig avslutning där de framhävde något som inte gjorts tydligt i resterande delar av manuset. Sängen ”*är gjord av plast, koltrast, kärnkraft, men [vi] skiter i miljön*”. Det hade kunnat vara en välfungerande avslutning om talet tidigare hade benämnt

miljön men i detta avseende var den något svagare. Grupp **fyra** hade gjort en väldigt tydlig avslutning där de upprepade sin tes och berättade återigen att man skall vara försiktig på internet eftersom det finns många där som inte vill en väl. Detsamma gäller grupp **fem** som knöt tillbaka till sina argument och påpekade att ”*med detta sagt, tycker vi att, det är en självklarhet, att ett glas är likt ett spel*”.

5.3.4 En sammanfattande analys:

Det finns definitivt utvecklingspotential i manusen som presenterats och i kapitel 6 diskuteras hur detta hade kunnat förebyggas. Samtliga manus inleddes däremot med en presentation av gruppens tes och följdes därefter av minst ett argument som befrämjade den. De flesta gruppers avslutning var dessutom tydlig och knöt i många fall tillbaka till argumenten och tesen. Det verkade finnas en förståelse för den genretypiska strukturen av ett argumenterande tal.

Argumenten som eleverna formulerat skulle inte kunna kallas för vare sig övertygande eller underbyggda. Det är visserligen svårt att finna argument för en åsikt som man inte står för och kanske ännu svårare eftersom deras teser inte var av det seriösa slaget. Med detta som grund har de ändå kunnat formulera några tankar som stödjer den tes som de blivit tilldelade. Det verkar ha funnits en förståelse för att argumenten som framförs ska vara något som stödjer talets grundtanke.

Ordet *ålgräsäng* i arbetet som grupp **tre** presenterade är något underhållande eftersom det passar helt perfekt i sammanhanget som en metafor. Eleverna försökte förmodligen bara rimma men *ålgräsäng* är en företeelse i havet som agerar barnkammare åt bland annat strandkrabbor (Hav & vattenmyndigheten, 2021).

I uppföljande forskning skulle vissa förändringar behöva göras. Dessa diskuteras vidare i kapitel 6. Värt att nämna är dock fördelen med exempeltexter. I kapitel 2.2.4 presenterades Aftonius *progymnasmata* som ett genrepedagogiskt inskott i retoriken och liknades vid Vygotskijs teori. Med detta som grund borde exempeltexter ha förberetts och analyserats tillsammans med eleverna. Det skulle kunnat skapa en förståelse för hur språket används i detta syfte och hur den lyriska strukturen fungerar i samband med stavelser och rim. Jag skulle helt enkelt inte ha utgått från att det skulle vara enkelt att lära ut detta. Många elever hade fastnat vid rimmen och lagt mer tid på *elocutio* än på övriga delar av partesmodellen vilket resulterade i mindre fullständiga tal.

5.4 Presentationerna

I denna del av kapitlet kommer fokus skifta från elevgruppernas manus till deras framträdande och analysen bygger till stor del på de observationer som gjorts under den fjärde och sista lektionen då eleverna utförde sina presentationer. För att kunna återgå till lektionen och återskapa de minnen som observationerna bygger på gjordes dessutom en ljudupptagning av lektionen. Dessa har i vissa fall transkriberats och i andra fall enbart lyssnats på. Grupperna representeras i denna del av samma nummer som de blivit tilldelade i föregående kapiteldel.

Lektionen var femtio minuter lång och av dessa användes cirka trettio minuter till framträdandena och resterande till att fylla i en enkät och den diskussion som presenteras i kapitel 5.5 och 5.6. Samtliga framträdanden var en till två minuter långa. Två av grupperna hade förberett och övat in talet till musik. De övriga tre grupperna framförde talet acapella men rytm var ändå något som kunde urskiljas i dem flesta fall. Klassrummet var dessutom utrustat med mikrofoner som kom att bidra till stämningen. Turordningen lottades fram och gruppernas presentationer kommer nedan att presenteras i den ordning som de fick redovisa.

5.4.1 Grupp 1

Den första gruppen bestod av fyra elever som gick upp framför klassen och placerade en dator på bänken framför sig. Där hade de sitt manus som stöd. Jag frågade eleverna vilka ord de hade blivit tilldelade och om de hade förberett talet till någon takt. – *Nej vi har ingen takt*, svarade de och förklarade att deras tes hade grundats av orden *får* och *hår*.

När de sedan började tala svarade varje elev för att säga två rader åt gången och manuset verkade vara memorerat. Det fanns tillgängligt på bänken framför dem men såg inte ut att användas. De hade ögonkontakt med publiken genom hela talet. Dessutom kunde en rytm urskiljas och var något som de följde även om de kanske inte var medvetna om det. Det skulle kunna kallas för att de hade ett *flow*.

En av eleverna darrade något på rösten men orden artikulerades näst intill lika väl som övriga deltagares. Samtliga elever stod framför klassen raka i ryggen och använde sitt kroppsspråk. De gestikulerade i takt med den rytm de inte visste fanns och när talet avslutades med orden ”*så gå och klappa några får*” följde applåder och hejarop. Man kunde se hur nervositeten släppte helt från deras axlar och samtliga fick ett leende på läpparna.

5.4.2 Grupp 3

När den förra gruppen satt sig ner och klassen kommit till ro igen var det nästa grupps tur. Gruppen bestod av fem elever som var utklädda med solglasögon, bakåtvända kepsar och huvtröjor. De var något stereotypt klädda men såg verkligen redo ut för att börja rappa. När dessa elever tillfrågades om de hade förberett en rytm till talet svarade de – *ja!* Och en av eleverna började koppla in sin dator till klassrummets högtalarsystem.

De hade förberett en rap med tillhörande *beat.* Under den inledande delen av musiken när trummorna ännu inte börjat slå gick en av eleverna runt och presenterade sig själv och de övriga med påhittade artistnamn och när de sedan började rappa var det inte helt i otakt. De läste visserligen innantill från sina datorer men de uppvisade en glädje i att utföra presentationen och glädjen smittade av sig på oss andra. Skratten var oundvikliga.

Talet kan måhända kallas innehållslöst men det gäller inte deras framförande. Det hela avslutades med att den minsta personen i gruppen skrek för full halls ”*men jag skiter i miljön*”. Applåder, skratt och hejarop fyllde klassrummet. Samma procedur följde även detta tal, och när klassen åter lugnat ner sig hade det blivit dags för grupp **fyra** att inta talarstolen.

5.4.3 Grupp 4

Gruppen bestod av tre elever som också förberett sitt tal till musik. De förklarade innan rappens början att deras tes var att *det är farligt på internet*. Under talets gång förekom dessvärre några smärre tekniska problem. Ett annat epitet än *farligt* som ibland kan passas in på internet är *långsamt*. Talet avbröts en längre stund av att musiken hakade sig. En av eleverna löste det professionellt genom att bortgå från manus och förklara att de hade några smärre tekniska problem men att det snart skulle vara åtgärdat.

Eleverna hade delat upp talet i tre lika stora delar som lästes innantill från deras datorer. Det hade övats in för att passa till takten av musiken och varje rim hade placerats på taktens fjärde slag. Det som framfördes var en rap. Till skillnad från föregående grupp som nyttjade sin glädje till talets fördel var detta framförande mer allvarligt. Med andra ord var skillnaden att det ena uppfyllde *delectare* mer än det andra och det andra uppfyllde *docere* mer än det första. Det förekom därför mindre skratt men fler förvånade blickar när talet avslutades med orden: ”*så kom ihåg, vad du än ska göra, det finns scammers överallt, som bara vill förstöra*”. Eleverna var inte lika uppspelta efter detta framförande men applåder fyllde ändå klassrummet. Gruppen tackade för sig och återgick till sina platser.

5.4.4 Grupp 5

Denna grupp bestod av tre elever som stegade upp mot talarstolen. På frågan om vad de hade blivit tilldelade för ord och vad deras tes var svarade de något halvhjärtat – *glas och spel, vår tes är att ett glas är som ett spel.* Eleverna verkade inte särskilt motiverade men presentationen genomfördes. Gruppen hade delat upp talet och presenterade ungefär en tredjedel var utan att se ner i manus. Det kanske inte var med helhjärtad inlevelse men de stod ändå rakryggade framför klassen och förklarade för publiken att ett glas är som ett spel. Talet var koncist och eleverna sade vad de behövde för att sedan återgå till sina platser. Applåder följde presentation och näst tal kunde följa.

5.4.5 Grupp 2

När det var denna grupps tur uttrycktes för första gången under studiens tid något som kan räknas till undersökningens nackdel från elevernas håll. En elev i gruppen uttryckte nämligen att hen tyckte att detta var pinsamt men genomförde ändå talet. Gruppen bestod av tre elever och deras framförande skiljde sig från dem resterande. De hade förstått att alla kanske inte visste vem ”*ödlan Pascal*” var och använt sig av tekniska hjälpmedel. De hade förberett en powerpointpresentation.

Talet hade delats upp i lika många delar som antalet deltagare och varje del representerades i presentationen av en egen bild som stämde överens med det som sades. Inledningen visade en text där de presenterade sin tes, huvuddelen visade en bild på ödlan och avslutningen visade en bild på en ananas. Detta var också den enda grupp som hade valt att förändra intonationen på vissa ord för att få det att rimma. *James Charles* och *ananas* är inte ord som i vanliga fall rimmar men gruppen hade valt att lägga betoningen på den sista stavelsen i *ananas* och fick det på så sätt att rimma. Applåder följde även detta tal och det hade blivit min tur att ge respons.

5.4.6 Respons

Eftersom tiden var knapp valde jag att lyfta fram två punkter till varje grupp som var till deras fördel och potentiella utvecklingsområden valdes att inte påpekas. Först och främst berömde jag samtliga elevers mod till att ha genomfört detta. De hade placerats i en ovan situation men hade hanterat uppgiften utefter bästa förmåga.

Grupp **ett** fick höra att deras metafor, ”*de döda cellernas sista andetag*”, var idealisk i sammanhanget och att användning av sådana stilfigurer ger talet mer substans. Dessutom betonades att de hade memorerat talet. Grupp **två** fick positiv respons på deras bildspel och hur

de hade använt sig av intonation för att få ord att rimma. Grupp **tre** fick lovord för den glädje som de förmedlat samt att deras avslutning var kraftfull. Grupp **fyra** berömdes för deras rap, att den hade passats in till musiken och antitesen i deras inledning. För den sista gruppen, grupp **fem**, påpekades deras inledande uppmaning till publiken och deras avslutande stycke som upprepade deras tes.

Samtliga grupper fick avslutningsvis höra att de hade lyckats väl utefter de förutsättningar som givits. De hade gjort något som de inte var vana vid och de hade skapat ett tal på vers som de sedan hade framfört. Eleverna blev glada över att få höra att de lyckats väl och nu återstod cirka tjugo minuter av lektionen. Eleverna tilldelades den enkät som förberetts och ombads vara ärliga när de svarade på frågorna.

5.4.7 Analys

Det som framförallt var utmärkande under dessa presentationer var den tillåtande och vänligt inställda klassrumsmiljö som rådde. Alla anföranden följdes av applåder och jubel. En sådan klassrumsmiljö är något jag önskar råda i mina framtida klasser eftersom, som nämndes i kapitel 1.1, det är av stor vikt för att hjälpa elever med talängslan.

Alla tal som framfördes var inte memorerade. Om det beror på tidsbrist eller brist på engagemang kan inte besvaras men samtliga elever genomförde sina presentationer. I de fall som eleverna hade dragit nytta av rytmen och rimmen i *memorias* syfte och inte behövde titta ner i manus kunde de däremot hålla ögonkontakt med publiken och använde sitt kroppsspråk betydligt mer än övriga grupper. Detta skulle kunna tolkas till rappens fördel som minnesstrategi men inte i sin helhet. Detta diskuteras vidare i kapitel 6.2.

Samtliga framföranden skulle definitivt kunna kallas underhållande. Det hade ett högt värde gällande *delectare* och *patos*. Flertalet av grupperna hade gjort sina framträdande till en show. De hade klätt ut sig, förberett talet till musik eller använt tekniska hjälpmedel. Det skulle kunna sägas att de använt partesmodellens *intellectio* för att bestämma hur de skulle klä sig för att framhäva talets budskap. Detsamma gäller förberedelsen av en powerpointpresentation.

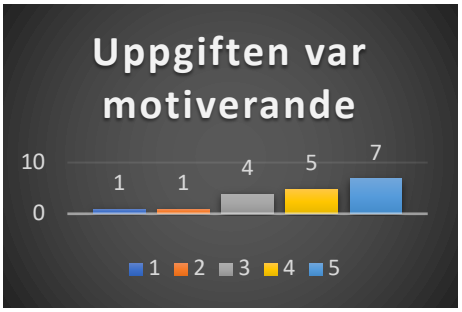
Det har dock varit något problematiskt att majoriteten av elevernas framförande och manus inte skulle kunna kallas för välarbetade tal. Det har på något vis blivit ett allt för stort fokus på form istället för innehåll. Detta är också något som lyfts upp i kapitel 6.1 där uppgiftens och lektionernas potentiella utvecklingsområden diskuteras.

5.5 Enkäten

Autoetnografi handlar som redan nämnts inte enbart om den subjektiva upplevelsen. Det handlar också om att försöka beskriva sagda upplevelse så pass verklighetstroget som möjligt. Information kring informanternas erfarenheter av händelsen är minst lika viktig som, om inte viktigare, än den egna. För att inte låta undersökningen färgas allt för mycket av egna känslor, som förklarades i kapitel 4.3.4, valdes att låta eleverna fylla i en enkät. Enkätens påståenden låg sedan som grund till diskussion som följer i kapitel 5.6.

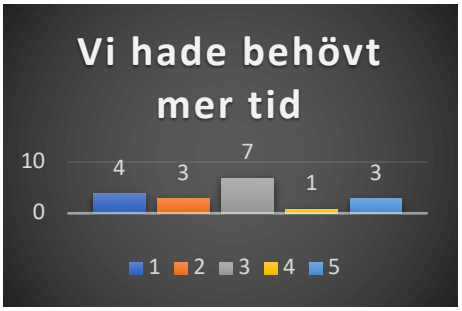
Uppgiften var lärorik var enkätens första påståendet. Resultatet visas i figur 2.1 nedan. På skalans nedre del fanns tre markeringar och en elev ansåg (1) att uppgiften inte alls var lärorik och två elever ansåg (2) att den inte var särskilt lärorik. På den övre och mittendelen av skalan förekom femton av markeringarna. Sex elever hade markerat (3) att uppgiften varit ganska lärorik, sju elever ansåg (4) att den var lärorik och två elever ansåg (5) att den var mycket lärorik. Detta resulterar i ett relativt positivt medeltal (3.4) som skulle kunna tolkas som att majoriteten av eleverna ansåg sig ha lärt sig något. 83 procent av klassen hade markerat en trea eller högre.

(figur 2.1)

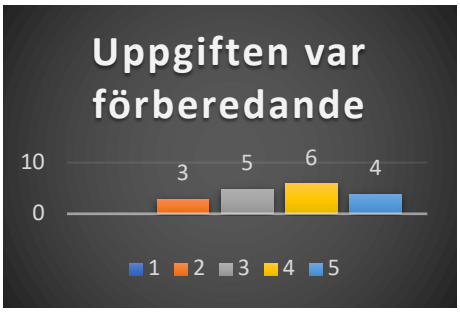


(figur 2.2)

(figur 2.3)



(figur 2.4)



(figur 2.5)

Enkätens andra påstående sökte svar på ifall uppgiften var motiverande och om det var roligt att skriva och presentera på detta vis. Motivationen handlar alltså till stor del om uppgiftens underhållningsvärde. Resultatet visas i figur 2.2 ovan och där syns att tre elever hade markerat på den nedre delen av skalan. En elev ansåg (1) att uppgiften inte alls var motiverande och en elev ansåg (2) att uppgiften inte var särskilt motiverande. Sexton elever hade markerat på skalans mittersta och övre del. Fyra elever ansåg (3) att uppgiften var ganska motiverande, fem ansåg (4) att uppgiften var motiverande och sju elever hade markerat (5) högsta betyg gällande motivation och underhållningsvärde. Samtliga svar resulterade i ett medeltal (3.9) som i sin tur skulle kunna tolkas till uppgiftens fördel. Svaren var övervägande positiva och 88 procent av informanterna hade markerat ett svarsalternativ som var lika med eller högre än tre.

Nästa påstående sökte svar på om eleverna ansåg att det varit lätt att minnas det de hade skrivit. I figur 2.3 ovan visas att fyra elever markerat svarsalternativen på skalans nedre del. En elev ansåg (1) att det inte alls varit lätt att minnas det som skrivits, tre elever menade (2) att det inte varit särskilt lätt. Fjorton elever hade markerat en trea eller högre. Fem av informanterna ansåg (3) att det inte varit särskilt komplicerat, fem ansåg (4) att det inte varit svårt alls och ytterligare fyra hade markerat (5) att de ansåg att texten varit mycket enkel att minnas. Svaren resulterade i ett relativt positivt medeltal (3.4) som i sin tur skulle kunna tala för rappens fördelar som strategi gällande memoria. Det finns dock vissa brister som kommer påvisas och diskuteras i nästkommande kapitel. Allt som allt ansåg 77 procent av klassen att det varit åtminstone relativt okomplicerat att minnas deras text. Detta stämmer dock inte överens med deras framträdanden. Det var betydligt färre än 77 procent som hade memorerat sina tal.

Det fjärde påståendets resultat visas i figur 2.4 och behandlade elevernas uppfattning om huruvida de hade behövt mer tid eller inte. Svaren på denna fråga var väl spridda över hela skalan men svarsalternativ tre hade en majoritet. På den nedre delen av skalan hade fyra elever markerat (1) att de inte alls hade behövt mer tid och tre elever hade markerat (2) att de hade

behövt mer tid. På den övre och mittendelen av skalan hade sju elever markerat (3) att de ansåg att ganska mycket mer tid hade behövts, en elev hade markerat (4) att den hade behövt lite mer tid och tre elever hade markerat (5) att de inte hade behövt någon mer tid alls. Det hela resulterar i ett medeltal (2.8) som skulle kunna tolkas som att elevernas arbeten skulle ha kunnat utvecklas om mer tid hade getts. Det var också något som framkom i diskussionen som presenteras i kapitel 5.6 nedan. Totalt ansåg 83 procent av klassen att de hade behövt i vart fall lite mer tid.

Det femte och sista påståendet (figur 1.5) var tänkt att fungera som en bekräftelse till det första och sökte svar på deras uppfattning om övningens lärorikhet men med andra ord. Det var också den del av enkäten som inte markerades med en enda etta. På den nedre delen av skalan hade tre elever markerat (2) att de ansåg sig mindre förberedda för framtida retoriska övningar. På övriga delar av skalan hade fem elever markerat (3) att de kände sig ganska förberedda, sex elever hade markerat (4) att de kände sig bra förberedda och fyra elever (5) att de kände sig mycket förberedda inför kommande muntliga anföranden. Till skillnad mot enkätens första påstående var medeltalet (3.6) aningen högre och 83 procent av klassen ansåg sig vara åtminstone någorlunda förberedda inför framtiden.

Sammanfattningsvis tyder enkätens resultat på att en majoritet av eleverna har uppfattat den övning som de fått utföra som, åtminstone ganska, lärorik och motiverande. Dessutom kände en majoritet sig förberedda inför kommande muntliga anförande och ansåg sig ha anammat en kunskap kring hur ett argumenterande tal skulle kunna skrivas. De flesta ansåg sig däremot ha behövt mer tid för att säkerställa ett bättre resultat på övningen. Det som däremot inte fått något entydigt svar är huruvida elevernas texter var enklare att minnas på grund av att det skrevs på vers. Resultatet stämmer inte riktigt överens med hur talen presenterades. Vissa elever hade memorerat talen i sin helhet, och andra hade inte men 77 procent är långt ifrån så många som lärt sig talet utantill.

På samtliga påståenden hade ett fåtal elever markerat på skalans nedre del, och inte alls känt att uppgiften varit motiverande eller lärorik. Även om enkäten överlag visade positiva resultat får inte dessa glömmas bort. I kapitel 6 förs en diskussion kring uppgiftens potentiella utvecklingsområden i syfte att även kunna fånga in dessa elever. I följande kapiteldel kommer den semistrukturerade diskussion vars frågor grundar sig på enkätens påståenden att presenteras och försöker svara på huruvida tolkningen av enkätens resultat stämmer överens med verkligheten.

5.6 Diskussionen med eleverna

När eleverna fyllt i enkäten återstod cirka femton minuter av lektionen och diskussionen hade som syfte att inhämta såväl konstruktiv kritik som idéer från ett elevperspektiv och kunna skildra en mer nyanserad bild av den verklighet som de upplevt (Christoffersen & Johannesen, 2015) på sätt som en enkät inte förmår. På grund av den korta tiden behandlade diskussionen enbart enkätens tre första påståenden. Det som diskuterades var elevernas åsikter kring hur lärorik och motiverande uppgiften var samt huruvida de hade behövt mer tid eller inte. Det fanns också en förståelse för att alla elever inte skulle vilja eller välja att komma till tals och bilden som beskrivs skulle kunna vara något missvisande. Svaren i diskussionen kommer därför också att ställas i kontrast till svaren från enkäten.

När den första frågan ställdes – *tycker ni att uppgiften varit lärorik?* Hördes ett unisont – *ja!* Det talar något mot det som framkommit i enkäten där tre personer ansåg att uppgiften var mindre eller inte alls lärorik. Däremot räckte samtliga elever upp handen och ville svara på följdfrågorna. – *vad är en tes,* och – *hur ser det argumenterande talets struktur ut?* De övriga frågorna som behandlade arbetsgången och den retoriska processen gav inte lika många jakande svar men där fanns elever som ville och kunde beskriva arbetsgången. Några elever yttrade att de tyckte att uppgiften varit ganska svår och att de gärna hade givits fler exempel på hur man kunde skriva liknande texter. De gav också uttryck av att det skulle kunna ha varit för mycket ny information att ta till sig på så kort tid. Detta är också något som finns i åtanke när, som redan nämnts, uppgiftens utvecklingspotential diskuteras i följande kapitel men i allmänhet verkade eleverna ha anammat kunskap kring det argumenterande talets disposition och fått en förståelse för vad en tes är.

I samma mening som eleverna påpekade att det hade varit svårt, påpekade de också att det varit en underhållande uppgift. Det hade varit en annorlunda och utmanande uppgift. På samma vis som diskussionen kring om eleverna ansåg sig ha lärt sig något svarade de flesta eleverna med ett *ja* när de tillfrågades om de tyckt att uppgiften varit motiverande och rolig att utföra. Detta står också något i kontrast till enkätsvaren eftersom det trots allt fanns två elever som hade markerat att de fann uppgiften mindre eller inte alls motiverande och fyra elever som enbart fann den någorlunda motiverande. Några andra elever uttryckte att de sällan skrattat så mycket under sitt arbete med en skoluppgift.

När de frågades om huruvida det hade gjort någon skillnad om de fått mer tid på sig var de flesta eleverna överens om att de hade behövt åtminstone en lektion till. Några få ansåg, likt

svaren från enkäten, att de inte hade behövt mer tid alls men ändrade sig när en eller några lektioner till gavs som förslag. De funderade en stund och påpekade sedan att det hade gett mer tid att bli helt färdiga. En elev påpekade dessutom att det hade varit fördelaktigt eftersom de då hade fått mer tid på sig att öva och att memorera talet.

Sammanfattningsvis stämde den korta diskussionen relativt väl överens med svaren som kunnat utläsas från enkäten. Det hade däremot varit intressant att även få höra de mer negativa rösterna i diskussionen men de lös med sin frånvaro. Det mesta som yttrades var positivt förutom när tiden diskuterades. Majoriteten verkade dock ha lärt sig åtminstone någonting samt ansåg att uppgiften varit såväl lärorik som motiverande och underhållande.

5.7 Sammanfattning av analys och resultat.

I detta kapitel har den empiri som ligger till grund för diskussionen som förs i följande kapitel presenterats. Inledningsvis redovisades den kvalitativa intervju som utförts med en av skolans svensklärare. Där framkom bland annat att hen såg den muntliga förmågan som en process som kräver både tid och engagemang samt att det är viktigt att ge eleverna en bas att utgå ifrån.

Resultatet av det flervalsprov som eleverna fått utföra under den andra lektionen har presenterats och analyserats. Provet behandlade innehåll och struktur av en argumenterande text och informationen hade förmedlats till eleverna via rap. Majoriteten av eleverna hade markerat rätt svar på samtliga frågor men det förekom vissa avvikande svar.

Vidare presenterades de manus som eleverna producerat. I dessa hade eleverna fått använda ett språk som de inte var vana vid men visade ändå prov på språklig kompetens. Manusen låg också som grund för elevernas muntliga anföranden som presenterades därefter och där några elevgrupper hade haft tid på sig att memorera sina tal medan andra läste innantill. I vilket fall som helst var klassrumsmiljön positiv och oberoende av hur eleverna presterade så följdes deras tal av varma applåder. Samtliga tal uppfyllde dessutom *delectare* och med andra ord var de underhållande.

Avslutningsvis presenterades resultatet från den enkät som eleverna fått fylla i och den semistrukturerade klassrumsdiskussion som utförts. Resultatet skulle kunna tolkas som att majoriteten av eleverna ansåg att uppgiften och lektionerna varit såväl lärorik som underhållande men det fanns även elever som ansåg att så inte alls var fallet. Det hade varit intressant att också få höra mer av dem negativa aspekterna men det var enbart fåtalet av dessa elever som yttrade sig under diskussionen.

6. Diskussion

Studiens övergripande syfte har varit att undersöka den potential som hip hopens lyrik, rap, skulle kunna besitta i klassrumssammanhang och i denna del ämnar jag besvara min första och tredje frågeställning genom att knyta samman den empiri som insamlats under studiens gång. Den andra frågeställningen har redan besvarats i kapitel 5.1 där den kvalitativa intervjun presenterades och gav då en inblick i hur en erfaren svensklärare arbetar med just minnesstrategier och retorik.

Inledningsvis diskuterar detta kapitel utvecklingspotentialen hos den uppgift insamlad empiri bygger på och vilka förändringar den hade behövt genomgå för att kunna ge de följande svaren mer tyngd. Därefter avser jag besvara min första frågeställning och avslutningsvis diskuteras min andra frågeställning.

6.1 Uppgiftens utvecklingspotential

I tidigare kapitel har uppgiftens brister påpekats och innan vi ger oss i kast med de två övriga forskningsfrågorna kommer dessa att diskuteras. Denna studie skulle ha kunnat vara betydligt mer genomslagskraftig om en pilotstudie hade genomförts i ett inledande skede. Istället för att rikta kritik mot den studie som nu har genomförts skulle den istället ha kunnat åtgärdas på förhand. Det tar tid att utvecklas till en skicklig rappare på samma sätt som det tar tid att utvecklas till en skicklig talare. Att använda tre och en halv timme för att introducera och förbereda eleverna för något de aldrig tidigare gjort och sedan förvänta sig ett helt perfekt resultat skulle däremot kunna kallas för optimism.

Den största nackdelen är förmodligen att uppgiften inte gav upphov till vad som skulle kunna kallas ett färdigt tal. Det skulle kunna bero på den knappa tiden men med större sannolikhet beror det också på dem oseriösa teserna som eleverna blivit tilldelade. Det är, som nämnts, svårt att finna argument för en åsikt man inte står för och det är förmodligen svårare att finna argument för en oseriös åsikt som man inte står för. Det förstnämnda skulle kunna vara en nyttig övning för eleverna men det sistnämnda skulle förmodligen kunna kallas för att ta sig vatten över huvudet. Uppgiften hade kunnat dra fördel av att, likt hur Fink (2016) gjort i sin studie, ha en förutbestämd tes som eleverna kunnat utgå ifrån. Eventuellt hade det kunnat åtgärdas genom att de ord som eleverna blivit tilldelade hade varit förutbestämda.

Även om uppgiftens utgångspunkt hade varit betydligt tydligare skulle en eller två lektionstimmar till kunnat vara fördelaktigt. Eleverna gav i diskussionen uttryck av att det varit väldigt mycket ny information som de skulle ta till sig och hade det funnits mer tid hade

föreläsningen kunnat delas upp på två lektioner. På den ena hade retorik kunnat behandlas och på den andra rap och hip hop. Dessutom hade utrymme kunnat ges för att lyssna på rap, analysera låtarnas texter men också se närmre på skickliga retorikers tal (och här vill jag slå ett slag för *Olof Palme*). I den kvalitativa intervjun påpekade Kim att eleverna inte är vana att använda språket på detta vis men om de hade givits förutsättningar för att skapa en förståelse för hur språket används inom rap skulle detta kanske inte varit ett problem.

Allt som allt skulle uppgiften mått bra av mer struktur. Det borde funnits fler exempel som eleverna hade kunnat dra nytta av och eventuellt hade en eller två lektionstimmar till kunnat göra skillnad. Att denna problematik inte åtgärdats på förhand, trots kunskap om *progymnasmata* och Vygotskijs teorier, är något jag inte har ett bra svar på men med detta är det inte sagt att undersökningen inte kunnat påvisa någonting. Det finns potential för rappen i klassrumssammanhang och det är det som kommer att diskuteras i det följande.

6.2 Forskningsfråga 1: En motiverande och elevnära väg

Skulle hip hoppens lyrik kunna användas som en motiverande väg för att lära ut retorisk kunskap? Det är en annorlunda strategi och om man utgår från tidigare forskning är den inte heller särskilt väl utforskad. Finks (2016) studie, som redovisats i kapitel 3, påvisade däremot att rap som en inledande övning till ett större arbete var behjälpligt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Dagsland et al. (2020) påpekade i sin artikel att det språk som förekommer inom rap kan ge upphov till diskussioner som i vanliga fall ofta sopas under mattan. I artikeln gjordes en jämförelse med varför det i skolan är acceptabelt att tala om krig och svält men inte skolskjutningar och droger. Det senare är förmodligen något som står eleverna betydligt närmre än det förstnämnda och att kunna diskutera samhällsrelaterade problem är något som läroplanen också nämner (Skolverket, 2016).

Ser man till det insamlade materialet som presenterades i föregående kapitel verkar uppgiften varit uppskattad av eleverna. Både enkät och klassrumsdiskussion skulle kunna tolkas som att majoriteten ansåg att den var både motiverande och lärorik. Utifrån de observationer som gjorts och det prov som utförts skulle detsamma kunna sägas om den rap som framfördes till eleverna. Majoriteten av eleverna hade svarat rätt på provets samtliga frågor vilket skulle kunna tolkas som att de införskaffat sig kunskaper kring den genrespecifika strukturen av ett argumenterande tal och vad som menas med begreppen tes och argument. Elevernas färdiga resultat kanske inte skulle kunna kallas för fullständiga tal, vilket diskuteras vidare i nästkommande avsnitt, men de följde den genrespecifika struktur som förmedlats till eleverna (inledning, huvuddel, och avslutning).

Om dessa faktorer kopplas samman skulle det kunna tolkas som att hip hoppens rap i vid utsträckning kan fungera som framförallt en motiverande och eventuellt en elevnära väg för att lära ut retorisk kunskap. Hade uppgiften som eleverna utfört haft tillgång till de utvecklingsområden som påpekats ovan skulle deras slutgiltiga resultat förmodligen kunnat bli betydligt tydligare och bättre. Förhoppningsvis hade förändringar på såväl uppgift som lektioner också kunnat fånga upp enkätresultatets mer negativa röster.

6.3 Forskningsfråga 3: Rappens memoriaskapande funktion

Den hypotes som kom att forma detta arbete var en undran över huruvida egna upplevelser skulle kunna speglas på verkligheten. Med det menar jag att den lyrik som återfinns inom rap har varit mig behjälplig vid flertalet situationer genom mina skolår. Det har handlat om att både minnas information för att klara av prov och att minnas det som skall sägas när man står inför klassen. Den tes som ville bevisas var följaktligen att raplyrikens rim och rytm skulle kunna vara effektiva strategier i partesmodellens *memoria*. Enström (2006) förklarar i sin artikel, som presenterades i kapitel 2.1.1, exempelvis att konsten att minnas vad man ska säga och partesmodellens *memoria* är starkt sammanknippat med att bli ihågkommen. Lindhart (2004) resonerar på liknande vis. Om syftet med talet inte är att påverka och få den som lyssnar att minnas det som sagts vad finns det då för anledning till att hålla talet?

Det skulle också kunna diskuteras huruvida denna strategi enbart syftar till så kallad ytlig inlärning och utelämnar en djupare form av kunskap. Detta skulle jag vilja besvara med Hattie och Yates (2014, s. 81) ord:

> ”Det fanns en period då lärare uppmuntrades att tro att mekanisk inlärning motverkade djupare förståelse. Denna uppfattning är vilseledande eftersom alla tecken på kunskap har positiva associationer. Det finns ingen betydelsefull klyfta mellan ’enbart ytlig kunskap’ och ’djup kunskap’. Å andra sidan implicerar begreppet automatik att när grundläggande färdigheter automatiseras frigörs mentalt utrymme för djupare nivåer av tänkande och förståelse genom att man tillägnar sig kunskap. Kunskap ger bokstavligt talat tänkandet utrymme att röra sig, utvecklas, och förändras. Repetition och befästande är redskap som gör så att kunskap kan lagras i åtkomliga enheter och påskyndar på detta sätt mental tillväxt genom begreppsmässig kunskap och djupare förståelse”.

Undersökningens syfte har inte varit att bevisa att det är lättare att minnas något som är skrivet på vers. Det har inte heller varit att förespråka någon slags korvstoppningsmetod. Dess syfte

har varit att undersöka rappens potential i klassrumssammanhang och i detta försöka förmedla en effektiv retorisk modell att strukturera sina tal efter till eleverna. Detta skulle i sin tur kunna liknas vid *progymnasmata* (Sigrell, 2015, s. 122). Talets innehåll skulle måhända kunna kallas för ytlig kunskap men kunskapen kring hur man effektivt kan forma sina tal för att enkelt kunna minnas det man vill säga går betydligt djupare.

Dessvärre har denna forskningsfråga inte kunnat besvaras i sin helhet. De manus som eleverna producerat och de presentationer som de utfört gav inte upphov till något material som i helhet skulle kunna tolkas till rappens fördel som en etoshöjande minnesstrategi. Den självsäkerhet och det etos som Webster (2020) utstrålar i musikvideon till *Raw Thoughts VI,* som citerades i kapitel 2.3, var inte densamma som hos elevgrupperna. Det kanske inte är särskilt förbryllande då det skiljer flertalet års erfarenhet mellan dem.

För att besvara min tredje frågeställning måste jag tyvärr ge ett negativt svar. Det är förmodligen inte optimalt som en retorisk strategi för partesmodellens *memoria,* i alla fall inte för grundskoleelever. Eleverna har uttryckt sin uppskattning av uppgiften och eventuellt skulle det kunna fungera som, likt Finks (2016) studie, en inledande uppgift till ett större sammanhang men med detta är det inte sagt att framförandena hade en fullständig avsaknad av *etos*. Det är däremot kopplingen mellan *memoria* och *etos* som saknar tillräcklig bevisning. Alla elevgrupper hade inte lyckats memorera sina tal men i de fall som talen hade memorerats frigjordes elevernas blickar och de kunde hålla ögonkontakt med publiken vilket i sin tur är etoshöjande (Sigrell, 2015). Sett till samtliga anföranden skulle istället *patos* och *delectare* kunna sägas vara det mest framträdande eftersom de hade ett högt underhållningsvärde.

Undersökningen tyder på att en koppling skulle kunna göras. Om mer tid hade funnits och om uppgiften hade genomgått en pilotstudie innan dess genomförande skulle förmodligen tydligare bevis kunnat presenteras. Istället får denna undersökning utgöra en pilotstudie och därav lägga grunden för framtida forskning inom ämnet. Rappen kommer i min framtida yrkesroll definitivt att vara del av undervisningen. Det skulle däremot vara fördelaktigt att också förmedla de mer traditionella minnesstrategierna. En bred kunskapsbank är en bra kunskapsbank. Parteslmodellen har genom detta arbete fått en given plats i min men den tredje frågeställningens följdfrågor lämnas med ett *doxologiskt* svar: **det skulle kunna vara så**.

8. Referenser

Aisopos. (1919). *Aisopos' fabler* [Elektronisk resurs]. Svenska Andelsförlaget.

Andersson, S. (2016). *Vem är hip-hop? Om Olof Palme, ortens betydelse och identitet inom svensk raplyrik*. [Yrkesexamensuppsats, Linnéuniversitetet]. Digitala vetenskapliga arkivet. http://www.diva-portal.org

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

Baddeley, A.D. (1999). *Essentials of human memory* [Elektronisk resurs]. ([New ed.].) Hove: Psychology.

Bengtsson, M., Berg, K.M. & Iversen, S. (red.) (2020). *Retorik og metode*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Bower, G. H., & Bolton, L. S. (1969). Why are rhymes easy to learn? *Journal of Experimental Psychology,* 82(3), 453–461.

Bradley, A. (2009). *Book of rhymes: the poetics of hip hop*. New York: Basic Civitas Books.

Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (2. uppl). Lund: Studentlitteratur.

Chang, J. (2006). *Keeping It Real: Interpreting Hip-Hop*. College English, 68(5), 545–554.

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

Cicero, M. T. (2008). *Om talaren Bok 1 Första boken*. Åstorp: Retorikförlaget.

Dagsland, S., Diesen Igland, E., Harstad, O. (2020) Motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprocesser. *Norskelærer* 2020(4), 52–66.

Ekman, S. & Holmgren, S. (2018) *Retorikundervisning i demokratins tjänst*. [Masteruppsats, Lunds universitet]. Uppsatser.se. https://www.uppsatser.se/

Ellis C, Adams, T. E., & Bochner A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273–290.

Enström, R. (2006). Att komma ihåg och bli ihågkommen. *Retorikmagasinet,* 2006(29), 23–27.

Fink, R. (2017). Rap and Technology Teach the Art of Argument. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal,* 15(1), 39–53

Gustavsson, H. (2014). *Retorik 100 p*. (2. uppl.) Malmö: Gleerup.

Hav och vatten myndigheten, (27 januari, 2021), *Ålgräsängar,* https://www.havochvatten.se/arter-och-livsmiljoer/arter-och-naturtyper/algrasangar.html

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär: synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hellspong, L. (2017). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hellspong, L. (2018). *Den retoriska människan: 20 sätt att se på retorik*. Stockholm: Morfem.

Hellquist, E. (1922). *Svensk etymologisk ordbok*. Lund: Gleerup

Hip hop. (u.å.). *i Nationalencyklopedin*. Hämtad 2021-01-03, från: http://www.ne.se

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2. uppl.). Cambridge: Cambridge University Press.

Håkansson, N. (2008). *Färdigheten att efterbilda eller oskicket att härma? Om imitatio (efterbildning) respektive imitation (härmning) som undervisnings- och lärandemetoder*. [Kandidatuppsats, Umeå universitet] Digitala vetenskapliga arkivet. http://www.diva-portal.org

Jordeskog, L. (2008).*"Ge mig en mick och jag tar den som kleptomaner" för "I don't feel you som yoghurt" Om flow, ethos och teknisk skryt-rap i modern svensk hiphop*. [Kandidatuppsats, Göteborgs Universitet]. Göteborgs univsersitets publikationer – elektroniskt arkiv

Lindhart, J. (2004). Memorias skabende funktion. *Rhetorica Scandinavica 2004(29/30)*, 4–14.
Lunceford, B. (2015). Rhetorical Autoethnography. *Journal of Contemporary Rhetoric,* 5(1/2), 1–20.
Mehrens, P. (2020). Den retoriska kritikens bredd. *Rhetorica Scandinavica,* 24(80), 14–18.
Minne. (u.å.). *i Nationalencyklopedin*.
Neal, M. A., & Forman, M. (red). (2004). *That's the joint! The hip-hop studies reader*. New York: Routledge
Nyberg, L. (2002). *Kognitiv neurovetenskap: studier av sambandet mellan hjärnaktivitet och mentala processer*. Lund: Studentlitteratur.
Nærland, T. U. (2014). Rhythm, rhyme and reason: hip hop expressivity as political discourse. *Popular Music*, 33(3), 473–491.
Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
Rosengren, M. (2002). *Doxologi: en essä om kunskap*. Åstorp: Rhetor.
Rubin, D. C. (1995). *Memory in oral traditions: the cognitive psychology of epic, ballads, and counting-out rhymes*. New York: Oxford University Press.
Sandin, D. (2017). *Talrädsla i skolan: att förstå och hjälpa elever som inte gillar att tala*. Stockholm: Gothia fortbildning.
Sigrell, A. (2015). *Retorik för lärare: konsten att välja språk konstruktivt*. (2. uppl.) Åstorp: Retorikförlaget.
Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016.* (3. kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket. Hämtad från: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan
Tillman, B., & Dowling, W. J. (2007). Memory decreases for prose, but not for poetry. *Memory & Cognition*, 35(4), 628–639.
Tullis Owen, J. A., McRae, C., Adams, T. E., & Vitale, A. (2009). Truth Troubles. *Qualitative Inquiry*, 15(1), 178–200.
Vatri, A. (2015) Ancient Greek Writing for Memory: Textual Features as Mnemonic Facilitators. *Mnemosyne*, 68(5), 750–773.
Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-sammhällsvetenskaplig forskining*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Walser. R. (1995). Rhythm, Rhyme, and Rhetoric in the Music of Public Enemy. *Ethnomusicology*, 39(2), 193. https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.2307/924425
Wennerström, H. (2015). *Vem ska tala nu? En undersökning av fördelningen av talutrymme under en lektion i svenska på gymnasiet*. [Magisteruppsats, Mälardalens Högskola]. Digitala vetenskapliga arkivet.
Strother, K. E. (1994). *Livin' Phat on the "Cool Tip": Hip Hop Rhetoric--the Language of the Muted Group*.
Säljö, R. (2017) Didaktiska processer. | Hansén, S. & Forsman, L (Red.). Allmändidaktik – vetenskap för lärare (uppl. 2 s. 147–172). Lund: Studentlitteratur.

Audiovisuella referenser

Webster, C., W. (2020). *Raw thought IV* [Video]. YouTube. Hämtad från: https://www.youtube.com/watch?v=xuQ70CPSKTo
Grotesco (2017). *Flyktingkrisen – en musikal (säsong 3, avsnitt 1)* [TV-serieavsnitt]. Hämtad från: https://www.youtube.com/watch?v=77XEo1I3XyU

9. Bilagor

På nästkommande sidor följer samtliga bilagor som refererats till i arbetet.

Bilaga 1: En rap om det argumenterande talets struktur.

Din tes är nått du tycker
Och är övertygad om
Något som du brinner för
Och vill övertyga nån

Och när man håller tal
Så finns där några knep
För att övertyga någon
Om att just din tes

Är den absolut bästa
Nått som folk borde tycka
Att dom annars kan
Packa sin väska och sticka

Men hur bygger man upp det?
Vad finns det för knep?
Struktur är det första
Och vi börjar med det.

Först en introduktion
Du presenterar din tes
Vad vill du förändra
Ja vad är ditt problem

Efter det är det dags
För tre argument
Om varför din åsikt
Är det bästa som hänt

Ja du argumenterar
Om varför man ska
Tycka som du och
Att din åsikt är bra

Men det är inte allt
Det finns en sista sak
För om du avslutar snyggt
Så minns folk ditt tal

Så sammanfatta talet
Vad är det du har sagt

Ja avsluta starkt som
Ett matt drag i schack

Sen står du där
Både laddad och klar
Beredd på att hålla
Ditt livs bästa tal

Bilaga 2: Uppgiften

Ett argumenterande tal!

Ni ska nu skriva ett argumenterande tal men i form av en rapp. Det underlättar om man följer den retoriska processen.

Processen kallas också **partesmodellen** och ser ut så här:

1. **Intellectio**
   Vad ska talet handla om? Vad är er tes?
   Vem är den tänkta lyssnaren?
2. **Inventio**
   Vad finns det för argument för er tes? Kom på 2–3 stycken.
   Finns det något motargument? Svara på det.
3. **Disposito**
   Bestäm talets disposition. I vilken ordning ska delarna komma?
   (Inledning, huvuddel, sammanfattning)
4. **Elocutio**
   Nu börjar ni skriva talet.
   Använd hiphopens struktur och dela upp texten i rader om max åtta stavelser.
5. **Memoria**
   Att minnas vad man ska säga. Här handlar det till största del om repetition och att öva. Ni får gärna dela upp texten i gruppen så att var och en bara behöver minnas en mindre del.
6. **Actio**
   Håll talet!

Några hemsidor man kan ha som hjälp.

Vill ni rimma så finns www.rimlexikon.com
Passar inte ditt ord in i takten så finns www.synonymer.se

Bilaga 3: Ett informerande brev

Hej!

Mitt namn är Albert Niklasson, och jag studerar till ämneslärare vid Lunds universitet. Jag är nu inne på min sista termin och håller på att skriva mitt examensarbete. Jag kommer därför att besöka ditt barns klass i syfte att forska. Det är också anledningen till att jag skriver. Det har att göra med etiska aspekter av min forskning och hur insamling av data kommer att gå till.

Min teori är att rim och rytm skulle kunna vara fördelaktigt vad gäller att memorera det man ska säga. Syftet med undersökningen är därför att se ifall det går att använda hip-hop och rap som minnesstrategi när man håller tal. Jag vill helt enkelt försöka göra en koppling mellan lyrik och retorik. Detta kommer att ske under fyra lektioners tid. Eleverna kommer få i uppgift att skriva ett argumenterande tal i form av en rapp. Den första lektionen kommer behandla den retoriska processen, stilfigurer i det svenska språket och lyrikens struktur. Eleverna får därefter två lektioner på sig att skriva talet, och sista lektionen går åt till att presentera det.

Min undersökningsmetod är en autoetnografisk aktionsforskning. Det vill säga att jag studerar min egen upplevelse av det som händer i klassrummet och hur eleverna bemöter den kunskap jag försöker förmedla. Förhoppningen är att kunna samla in data genom inspelningar av mig själv, och dessutom en enkät som i slutskedet av undervisningen ligger till grund för en diskussion där eleverna får framföra sina åsikter. I det förstnämnda ligger dock en risk att elevernas röster också fångas på band.

Eftersom eleverna är under 15 år krävs vårdnadshavares samtycke för både inspelningen och forskningen i allmänhet. Detta skulle vara oerhört uppskattat från min sida. För att klargöra några viktiga aspekter går jag igenom hur insamlade data kommer att behandlas. Först och främst kommer elevernas deltagande självklart att vara anonymt. Inga namn kommer nämnas i arbetet, och om det görs så är de fingerade. I texten beskrivs skolan som ”en skola i södra Sverige”, och ingen information kommer kunna spåras tillbaka till dit. Det insamlade ljudmaterialet kommer att raderas helt och hållet efter det att arbetet är inlämnat för examination.

Nu är det här inte en klinisk studie, men den enda bieffekten jag kan komma på är en eventuell tristess som varar i maximalt fyra lektioners tid. Det finns möjlighet till att mina teorier och tankar inte stämmer överens med verkligheten, men jag lovar att göra mitt absolut bästa för att förmedla min kunskap om retorik till eleverna. Att använda hip hop är mitt försök att närma mig ämnet på ett elevnära, motiverande och roligt sätt. Ett försök att förebygga nämnda tristess.

Av ovan nämnda anledningar har jag därför två frågor. Skulle du kunna ge ditt godkännande till att jag, för det första, använder dessa fyra lektioner till min forskning? För det andra, att jag under dessa fyra lektioner gör ljudupptagningar i klassrummet?

Ifall du skulle vilja se eller läsa arbetet innan, och om, det publiceras någonstans finns jag att nå på antingen albert.niklassonon@***.com, eller 076340****.

Med detta tackar jag för mig.

Vänliga hälsningar,
Albert Niklasson

Bilaga 4: Elevernas texter

Grupp 1: Ditt hår är som ett fårs hår

Vad tycker du om får?
De är samma sak som ditt hår
De är lika på många sätt,
ja det är rätt
du klipper ditt,
fåren klipper sitt
det växer ut till slut,
så håll din gnälliga trut
det är gjort av samma sak,
de döda cellernas sista andetag
båda är lika fina,
så nu kan du börja flina
nu vet du varför vi tycker så,
så gå och klappa några får.

Grupp 2: Rapunzels ödla är ful som ett glas

Rapunzels ödla pascal är ful - 9 stavelser
lika ful som ett glas - 6 stavelser
ratatata han är gul som en ananas - 12 stavelser
han är inne i en emo fas - 9 stavelser
men han e kul - 4 stavelser
med sin stora vas - 5 stavelser
men han e kaos - 4 stavelser
han behöver en vilopaus - 8 stavelser
han behöver en makeover - 8 stavelser
kom hem till mig, James Charles - 6 stavelser
pom pom pom pom - 4 stavelser
fortfarande ful :(tack för oss- 21 stavelser

Grupp 3: Att spela spel är bättre i en säng än i en stol

Att spela spel är min passion när jag sitter i min stol.
Men att spela spel i min stol är inte som att spela i min extrasäng
När jag spelar känner jag mig som en ålgräsäng.
Om jag får en bekväm stol så blir det automatiskt som en pool med kjol.
Att spela på en stol känns som ett hugg i min lugg
Men att spela i min extrasäng känns som en skön äng
Att dra en gitarrsträng är bra i min extrasäng
Men inget är bättre än ett spel i min extrasäng ,extrasäng
Den är gjord av plast
koltrast, kärnkraft
men jag skiter i miljön
 (yeah yeah)

Grupp 4: Det är farligt på internet

Klockan två på natten
Han sitter vid sin dator
Surfar runt på nätet
Ser på en simulator
Kommentarerna
Är väldigt negativa
Och folk är alltid
Väldigt naiva
Han sitter vid skrivbordet
Långt ifrån fara
Ändå så nära
Som man bara kan vara
Det är programvaran
Som är den största faran

Det kommer nya
Kommentarer varenda dag
Dom är bra dom är dåligt
Oftast inte bra
Det finns alltid någon
Som skriver i moskva

(En strof är ohörbar)

Det finns många hemsidor
Som inte vill dig väl
De vill ta dina pengar
Ja de har en dålig själ

Så var försiktig
Ta det lugnt på internet
Dessa hemsidor skadar dig
Som en cigarett

Så se upp
Det finns scammers överallt
Så va försiktig
Med lösenord framförallt

Så kom ihåg
Vad du än ska göra
Det finns scammers överallt
Som bara vill förstöra

Grupp 5: Ett glas är som ett spel.

Glas är likt ett spel
Massa kan gå fel
Nu ska vi förklara
Så lyssna nu bara

Ett glas kan gå i kras
Ett spel kan vara knas
Igår fick jag ett glas
För jag hade ett kalas

Du kan va vass på ett spel
Som krossat glas som hamnat fel
Precis som ett spel
Är mitt glas min ägodel

Med detta sagt
Tycker vi att
Det är en självklarhet
Att ett glas är likt ett spel

Bilaga 5: Mina anteckningar

Första lektionen, tisdag den 17 november 2020:

Eleverna satt utspridda på golvet utanför klassrummet när jag gick förbi. De väntade på att lektionen skulle börja. De verkade vara upptagna med både vad helst som finns i deras telefoner och samtal om vad som hänt på rasten. Jag försökte inleda en konversation genom att hälsa och fråga ifall det var dem som var klass 8b. Några av eleverna reagerade. De tittade upp från sina telefoner och svarade ja. Jag berättade vem jag var och att jag skulle vara med på deras lektioner och forska. Ingen av dem verkade vara intresserade och vände åter blicken ned mot telefonen. Jag lät det vara och tänkte att jag försöker presentera mig själv ordentligt på lektionen om tio minuter istället. Istället går jag genom skolans vita korridorer för att möta upp den ordinarie läraren.

Läraren berättar för mig att ämnet jag valt verkar väldigt intressant. Detta verkar det råda konsensus kring. Det första intrycket av ämnet från skolans tre svensklärare har varit att det låter spännande. En av dem har till och med vidhållit min egen åsikt att utantillkunskap i vissa avseenden skulle kunna vara fördelaktigt.
Vi diskuterar lite snabbt hur jag planerat lektionerna och därefter kör vi igång.
Efter att ha knackat på den gröna dörren slås den upp. Där står hon med ett brett leende och berättar hur intresserad hon är av mitt ämne. Jag går genom skolans vita korridorer, och knackar på den gröna dörr som leder in till hennes arbetsrum. Hon öppnar dörren. Hon säger hej och berättar hur exalterad

Presentationen gick någorlunda väl. Kunskapen om retorik var begränsad i klassen.

Jag presenterade ämnet retorik. Först en kortfattad sammanfattning av vad som skulle kunna avses med retorik. Bland annat att det är en vetenskap som fokuserar på talkonsten och kommunikation. Därefter förklarades etos, patos, logos. Det vill säga att talaren bör framstå som trovärdig, underhållande och basera sina argument på fakta. Sist förklarades partesmodellen och den väg man går för att få fram ett bra tal.

Sedan gick vi igenom hip hop och rap. Hur man rimmar och hur stavelserna räknas samt hur takten fungerar och att en rad max borde innehålla åtta stavelser. Inrim, parrim och

I och med att eleverna ombads att framföra sin rap på fjärde lektionen hade jag tänkt att jag inte kunde vara sämre. Därför
Rappen var uppskattad. Eleverna log förvånat och blev något exalterade över att de själva skulle göra något liknande. Det verkade som att de blev glada och taggade. Förhoppningen var att rappen skulle sätta någon form av spår i deras hjärna. Vi får se hur det går nästa lektion.

Eleverna delades in i fem grupper som fick skriva ett substantiv på två lappar. Dessa ord lottades ut och av dessa skulle eleverna skapa en liknelse. Denna liknelse utgjorde sedan elevernas tes. Exempelvis blev en tes ”ett pingisbord är som en dator”.

I vissa fall fungerade inte de två orden särskilt väl ihop och eleverna fick då välja ett nytt ord. Tanken var inte att innehållet i talet skulle vara perfekt utan att eleverna skulle utveckla kunskap om dess struktur och hur man kan använda rim och rytm för att minnas vad man ska säga.

Uppgiften togs väl emot av eleverna. De började tänka och skriva direkt.

Andra lektionen tisdag den 17 november 2020:

Inledningsvis ett test för att se ifall de kom ihåg vad det var jag sagt lektionen innan. Frågorna baserades på rappen jag framfört som handlade om det argumenterande talets struktur. Det vill säga vad en tes är och att det skall innehålla en inledning, ett argument och en avslutning. Testet bestod av 6 frågor med 3 svarsalternativ vardera. Det kan visserligen diskuteras hur vida detta egentligen bevisar något. De flesta svarsalternativen var dock snarlika och behövde läsas igenom noga för att veta rätt svar.

Hur gick det? Statistik från ”provet”: Alla eleverna svarade rätt på samtliga frågor med undantag av två stycken som inte riktigt förstått vad som menas med etos, patos och logos. Det ingick inte i min rap heller.

Därefter fick eleverna arbeta i sina grupper. Alla hade kommit igång med skrivandet och visste vad de skulle skriva om. Däremot verkar strukturen av en raptext vara svår att förstå. Får gå tillbaka till det.

Den känsla jag får av uppgiften är att den är något avancerad för åldersgruppen. Eventuellt att man skulle behöva fler lektioner än fyra för att få fram en riktigt bra text. Är det då värt det? Om något är så pass tidskrävande kanske det inte är fördelaktigt. Visserligen kanske uppgiften var svår, men en förståelse för textens struktur har skapats. Till nästa gång de skall skriva en argumenterande text har de detta i bakhuvudet. Dessutom borde jag lagt mer tyngd på att rimmen inte är det viktigaste i det här skedet utan att det främst handlar om rytm och att anpassa språket efter

Vad gäller min egen rapp togs den emot väl av eleverna. De tyckte den var rolig och förklarade strukturen av en text. Det visades i provet där nästan alla elever svarat rätt på samtliga frågor. Eventuellt skulle man kunna säga att en rap som sammanfattar lektionens innehåll är fördelaktigt för elevernas minne. Den skulle också kunna spelas in och finnas på Youtube så att eleverna kan gå tillbaka och lyssna på den.

Tredje lektionen, onsdag:

Detta var sista lektionen innan de skulle presentera och efter en kort genomgång fick eleverna sätta igång att arbeta. Eleverna spred sig vind för våg och en osäkerhet om var alla befann sig slog mig. Detta hade dock den ordinarie läraren stenkoll på så den osäkerheten försvann snabbt. Efter en rundvandring bland skolans salar och grupprum visade det sig att eleverna arbetade på oroväckande bra.

Den genomgång som föregick arbetet handlade om att rimmen inte var det viktigaste. Eleverna hade tyvärr fastnat lite väl mycket för just detta. Jag hade inte varit nog tydlig med att detta inte var det viktigaste. Att behöva rimma tog istället mycket utrymme från talets innehåll. I framtida forskning skulle ett större fokus på rytm kunna vara fördelaktigt. Eventuellt skulle eleverna först kunna få skriva sina tal och sedan dela in texten i rader om åtta stavelser. Det är i vart fall en tanke jag tar med mig för min framtida yrkesroll.

Däremot hade alla kommit igång och när jag gick runt bland eleverna hade verkade de vara nöjda med sina texter.

Alla eleverna

De diskussioner som jag haft med övriga lärare har varit väldigt givande. Alla verkar tycka att ämnet är intressant…

Lektion 4

Fjärde lektionen gavs eleverna en kvart att öva in sitt tal. Grupperna spred ut sig i de olika grupprummen som fanns tillgängliga. Därefter fick de presentera sina tal. Ordningen av presentation lottades ut

Första gruppen hade talet att får och hår är samma sak.
Dator på bordet
De sade att de inte hade någon takt. Edit, det hade de.
En verkade nervös. Talade ändå väl. De tre andra pratade som flytande vatten.
Ingen tittade på datorn.

Inledning
Vad tycker du om får?
Argument:
Gjorda av samma sak, de döda cellernas sista andetag… SNYGGT!

Bilaga 6: Intervjun

Intervjufrågor:

4. Kunskapskraven nämner en varierad förmåga att genomföra muntliga redogörelser. Hur förbereder du dina elever för detta? (Använder du dig av retoriken? I så fall hur?)
5. Det centrala innehållet nämner dessutom språkliga strategier för att minnas. Hur lyfter du fram detta i din undervisning? (Är rim och rytm något som inkluderas?)
6. Tror du att min idé att använda strukturen av hip hop och rapp som minnesstrategi skulle kunna tilltala eleverna? Skulle den kunna vara effektiv?

Fråga 1:

Det är något som tar tid och utvecklas över tid.
Dessutom är de viktigt att ge eleverna en bas att utgå ifrån.

I de tidiga årskurserna får eleverna inledningsvis får arbeta med och redovisa något som står dem nära. Kanske en personlig händelse eller en egen åsikt. Helt enkelt något som de är välbekanta med. Därefter ökas kraven succesivt, och i årskurs 9 förväntas de göra muntliga redogörelse om något de inte är bekanta med. Deras process kan helt enkelt liknas vid Vygotskijs proxymala utvecklingszon.

eleverna möjlighet att redovisa i mindre sammanhang.

läroplanen faktiskt inte nämner att man måste kunna göra muntliga redovisningar inför många personer. Att en förmåga att tala inför en ”folkmassa” inte är något som krävs.

Att kunna redovisa muntlgigt är också en process.
Viktigt att man börjar tidigt. Att de har en bas att stå på. Börja med att de får redovisa med något som står dem nära. Välbekanta med. Ökar kraven succesivt. I 9an redovisa i klassen om något som inte är bekant. Ge möjlighet att redovisa i mindre sammanhang.

6an insändare, leder till en debatt, debattera sin ståndpunkt, en ståndpunkt, det leder till att debatterande skriftligt inlägg (7an) resonerande text (8an) argumenterande kommer 8an 9an där de verkligen har argument motargument. Muntliga är ännu svårare. Sista steget att kunna argumentera och bli påhoppad. Oftast skriver de om något som är nära dem.

Behöver inte vara inför klass, men inför en mindre grupp. Nationella prov mäter gruppstorlek 4-5 pers.

Retorik gås igenom. I liten skala. Pratar om kroppsspråk, hur man kan använda sin röst i olika sammanhang. Exempel av olika tal. Tex martin luther king.
Fråga 2:

Jobbar mycket med studieteknik. Tankekartor. kunna ta ut stödord. Talkort. Inte mycket om rim och rytm. Använda sin röst. Hur man lägga upp det. Väcka intresse. Använder sin röst.

Fråga 3:

Lite svårt för eleverna i årskurs åtta. Rolig grej. Göra det behöver jobba med själva språket innan uppgiften. Jobbar inte med orden på det sättet. Inlärning av skrivandet räkna stavelser. Repetera mera.

Bygger upp det från 7an till 9an. Bättre att ta saker och ting i ordning
Finns ingen uppgift som alla gilla.

Variera sig så mycket som möjligt. Någonsin kunna snappa upp vad någon eleverna gillar

Många kan gå via takt och ton för att minnas. Använda det på ett enkelt sätt. Att lära dem en ramsa.

Lära ramsmetoden genom att ge dem ramsor. Rap kan vara fördelaktigt.

Tre fyra gånger så sitter det.

Bilaga 7: Provet

Argumenterande tal och retorik

Vad kommer du ihåg från föregående lektion? Vissa svarsalternativ kanske skiljer sig från hur jag har gått igenom det. Du får kanske läsa igenom frågan ordentligt, och tänka ett steg extra.

Stryk under det rätta svarsalternativet:

1. Vad är en tes?

a. Talets argument, det som förklarar varför man tycker som man gör.
b. Talets grundtanke, det man vill övertyga någon om.
c. Talets avslutning, en sammanfattning av talet.
d. Talets struktur, i vilken ordning talets delar kommer.
e. Att vara förtroendeingivande.

2. Hur ser det argumenterande talets struktur ut?

a. Brödtext, huvuddel, notis
b. Inledning, avslutning, huvuddel
c. Avslutning, inledning, huvuddel
d. Inledning, huvuddel, avslutning
e. Inledning, huvuddel, inledning

3. Vad bör man göra i talets inledning?

a. Presenterar sin tes, och vad man skall tala om
b. Presenterar sina argument och vad man skall tala om
c. Sammanfattar talet och vad man har talat om
d. Sammanfattar sina argument och presenterar sig själv
e. Presenterar sig själv och sammanfattar talet

4. Vad gör man när man argumenterar?

a. Förklarar varför ens tes är dålig
b. Presenterar sin tes
c. Förklarar varför ens tes är bra
d. Sammanfattar det man har sagt
e. Presenterar sig själv

5. Vad bör man göra i talets avslutning?

a. Sammanfatta det man sagt
b. Säga tack och hej, och droppa micken.
c. Sammanfatta något annat
d. Presentera sin tes

e. Förklarar varför ens tes är bäst

6. Vad menas med etos, patos och logos?

a. Att vara trovärdig, lära ut och förarga
b. Att vara trovärdig, väcka känslor och lära ut
c. Att vara trovärdig, lära ut och göra glad
d. Att vara trovärdig, försvåra och försvara
e. Att vara trovärdig, väcka känslor och försvaga

Bilaga 8: Enkäten

En enkät om uppgiften ni har gjort!

Tanken med den här enkäten är att jag ska få en förståelse för hur ni upplevde den här övningen. På följande frågor vill jag därför att ni svarar hur väl påståendet stämmer överens med hur ni upplevde övningen.

På en skala mellan 1 och 5 ska du cirkla in den nivå som stämmer bäst överens med dig.

1. **Uppgiften var lärorik:**

   1. Inte alls 2. 3. Ganska 4. 5. Mycket

2. **Uppgiften var motiverande, och det var roligt att skriva och presentera på detta vis:**

   1. Inte alls 2. 3. Ganska 4. 5. Mycket

3. **Det var lätt att minnas det vi hade skrivit:**

   1. Inte alls 2. 3. Ganska 4. 5. Mycket

4. **Vi skulle behövt mer tid:**

   1. Inte alls 2. 3. Ganska 4. 5. Mycket

5. **Jag har fått större kunskap om hur man skriver ett tal och till nästa gång vet jag hur jag ska göra:**

   1. Inte alls 2. 3. Ganska 4. 5. Mycket

6. **Ifall det fanns musik som förklarade olika sorters texters struktur och särdrag skulle jag lyssna på den:**

   1. Inte alls 2. 3. 4. 5. Mycket

Tack för att jag har fått vara del av er klass denna veckan. Det har varit väldigt kul att se era arbeten utvecklas.