



## Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

# Plats för topos

Retorikövningen kria och elevens  
sakprosaskrivande

**Elia Flink**

Termin: VT 2023

Kurskod: ÄSVM02

Handledare: Anders Sigrell

Examinator: Paul Strand



## Sammandrag

Inom den senare skoldidaktiska forskning som gjorts tillskrivs sakprosaskrivande allt större vikt. I takt med ökade krav på skrivfärdigheter i skolans högre årskurser synliggörs elevers svårigheter med denna genre. Dessa färdigheter kan betraktas angelägna för ett aktivt samhällsliv i ett demokratiskt samhälle, och därtill nödvändiga för att i enlighet med skolans uppdrag kunna orientera sig i den komplexa verklighet vi lever i.

Syftet med uppsatsen är att mot denna bakgrund undersöka hur retorikövningen kria kan visa sig vara ett redskap för utvecklandet av elevers sakprosaskrivande. För att besvara syftet besökte jag en gymnasieskola i nordöstra Skåne och använde mig av observationer och elevers reflektioner kring min undervisning som primär metod.

Av det som framgick i analysen verkade de flesta elever uppskatta de strategier som kria erbjuder i deras skrivprocess. Eventuella svårigheter handlade om övningens svårbegripliga språk samt den begränsade tid de fick till förfogande. Övningen kan sägas ha potential att erbjuda gymnasieelever verktyg som de kan använda för att utveckla skrivfärdigheter inom textgenren sakprosa.

Nyckelord: *sakprosa, skrivfärdigheter, kria, progymnasmata, topos, topiker*

## Abstract

### **“Exploring Topos: The impact of Kria on Students' expository writing”**

Recent educational research emphasizes the increasing importance of expository writing skills. However, many students struggle with this genre as they progress through higher grades. This study explores the potential of the rhetorical exercise "kria" as a tool to enhance students' expository writing abilities. Through observations and student reflections, the study examines the impact of kria in a high school located in northeastern Skåne. Although students found the complex language and the limited time a challenge, the findings suggest that kria can provide valuable tools for improving high school students' expository writing proficiency.

## Förord

Skrivandet av denna uppsats har varit en glädjens process. Kanske beror det på att ämnet är någonting som ligger nära mitt hjärta - det vill säga hur vi kan skapa bättre förutsättningar för lärande, nyfikenhet och kritiskt tänkande i samhället. Under min uppväxt har detta varit någonting jag tagit för givet, men på senare år har nya insikter lett mig till nya platser. Och just ordet "plats" har fått en stor betydelse för mig under arbetet: en plats för vila, en plats för beskådning och en plats för reflektion. Därtill hör även själva resan till platsen, och från denna plats vill jag passa på att tacka vissa människor som varit med mig på resan.

Först och främst vill jag tacka min nära vän, Kajsa. Utan våra träffar och pratstunder hade jag vägrat inse de ohälsosamma timmar jag la på plugget. Du fick mig att slappna av och hitta energi i stunder när jag verkligen behövde det.

Jag vill även tacka min examinator, Paul Strand, för grundliga och fördjupade insikter och kommentarer till mitt arbete. Våra träffar har kunnat sätta ord på tankar som tidigare endast förefallit diffusa och komplicerade, men som nu klarnat upp.

Slutligen vill jag rikta ett stort tack till min handledare, Anders Sigrell. Våra handledarmöten har väglett mig såväl genom texten som genom bearbetningen av alla mina idéer. Framför allt är jag tacksam över att du lyckades bibehålla mitt engagemang genom hela resan, och att våra idéer alltid kunde mötas på en gemensam plats. Och kräver inte nyfikenhet ibland att vi går vilse innan vi hittar vår plats?

“Det finns mitt i skogen en oväntad glänta som bara kan hittas av den som gått vilse.”

- Tomas Tranströmer

Helsingborg, maj 2023

# Innehåll

<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
1.2. Synopsis.....	3
<b>2. Bakgrund.....</b>	<b>4</b>
2.1. Skrivprocessens historia och faser.....	4
<b>3. Tidigare forskning.....</b>	<b>6</b>
3.1. Elevers skrivfärdigheter.....	7
3.2. Krian i ett sammanhang.....	9
3.2.1. Krian.....	10
3.2.2. Krian som didaktisk resurs.....	13
<b>4. Teoretisk bakgrund.....</b>	<b>15</b>
4.1. Teori.....	15
4.2. Retorik.....	16
4.2.1. Ursprung och kritiska röster.....	17
4.2.2. Efterbildningens konst.....	18
4.3. Topos och topiker.....	19
4.3.1. Sökandet efter en definition.....	19
4.3.2. Avgränsning och sammanfattning.....	21
<b>5. Metodval och undersökningsgrupp.....</b>	<b>21</b>
5.1. Aktionsforskning.....	21
5.2. ...eller en hybridstudie?.....	22
5.3. Metodkritiska perspektiv.....	24
5.4. Undersökningsgrupp.....	26
<b>6. Genomförande.....</b>	<b>27</b>
<b>7. Resultat och analys.....</b>	<b>31</b>
7.1. Krian: Texten.....	32

7.2. Reflektionstexter och intervju.....	38
7.2.1. Undervisningens metod – elevernas möte med krian.....	39
7.2.2. Krian: en lämplig didaktisk resurs i skolan?.....	41
7.2.3. Resultatsammanfattning.....	43
<b>8. Diskussion.....</b>	<b>44</b>
8.1. Metodvalets implikationer för mötet med krian.....	44
8.2. Krian för ett nyanserat och kritiskt tänkande.....	47
8.3. Didaktiska implikationer.....	49
<b>9. Vidare forskning.....</b>	<b>50</b>

## **Referenser**

## **Bilagor**

# 1. Inledning

Under en mulen vårdag och min andra praktikperiod lyssnade jag på ett samtal mellan två kollegor. Det handlade om elevers svårigheter att besvara öppna frågor i skrivuppgifter, till vilket läraren tillade att ”många har problem med”. Min första tanke var att jag kände igen mig, men sen började jag fundera på vilken förståelse eller färdighet som kan tänkas behöva utvecklas i skolor för att möta denna utmaning. Några veckor senare, när våren sakta skiftade till sommar, satt jag i solen och åt glass på ett café i stan. Plötsligt dök två frågor upp:

*Skrivkris? Topiker?*

I min litteraturgenomgång har jag noterat att vissa artiklar ifrågasätter talet om skrivkris (t.ex. Dahl 2017). Samtidigt visar statistik att den aspekt som gymnasieelever får F på i Nationella provets skrivdel i svenska 1 är *Innehåll och kritisk läsning*. Denna färdighet, att vara textkritisk och skriva innehållsrika texter, ser jag skäl att koppla an till kriaövningen - en antik retorisk övning som kan sägas innefatta metodiskt<sup>1</sup> sakprosaskrivande. I denna studie förs argument för dess möjliga förtjänster som en didaktisk resurs för att hjälpa elever att organisera sina tankar och förbättra sina skrivfärdigheter. Därtill kan de verktyg och strategier som övningen erbjuder tänkas ha betydelse för bl.a. sakprosaskrivandet och det kritiska tänkandet (se Eriksson 2017, s.96; Wolrath Söderberg 2006, s. 72). I uppsatsen används begreppen topik, *topos* och sakprosa, vilka jag avser förklara i följande stycke. Att topikbegreppen förklaras redan här i inledningen syftar till att underlätta läsningen fram till teorikapitlet, där de kommer att redogöras för mer ingående (5.3).

Sakprosa hänvisar till all text som inte är fiktiv, till exempel faktatexter, vetenskapliga och populärvetenskapliga texter etc. (Skolverket 2021, s. 2; Skolverket 2018b, s. 3; Magnusson 2019, s. 68). Däremot bör det noteras att diskursivt skrivande, liknande sakprosans beskrivning, syftar till "skolans icke-berättande texter" (Palmér & Hussenius 2022, s. 194). I denna uppsats kommer "sakprosa" att användas, eftersom det förekommer mer frekvent som sökord än "diskursivt skrivande" (42 200 träffar respektive 17 600 [2023-02-27]). Valet motiveras även med att uppmärksamma Anna Ljungstrand, som nyligen utsågs till Sveriges första professor i sakprosa (Linnéuniversitetet 2022).

Begreppet ”topik” kommer från grekiskans *topos*, vilket retorikteoretiskt avser ”’platser’ där argument kan hämtas” (NE 2022). När Wolrath Söderberg diskuterar toposbegreppet (även

---

<sup>1</sup> Med *metodiskt skrivande* åsyftas den inledande delen av skrivprocessen, och därmed inte det *tekniska* som snarare avser grammatik, stavning, formalia etc.

kallad *toposläran*) ställs det ofta även inom ramen för demokrati och retorik, samt i förhållande till kritiskt tänkande och medborgarkompetens (Wolrath Söderberg 2006; 2017a, s. 9f; 2017b, s. 1). Inom ramen för detta trycker följande första citat på toposlärans samhälleliga aspekt, och det senare på medborgarskapets relation med retoriken. Framför allt kan bägge citaten tolkas som ett synliggörande av förhållandet mellan demokrati, medborgarskap och retorik.

[T]opos [kan] fungera som verktyg för en mer reflekterad perspektivproduktion och prövning som kan hjälpa oss att ta bättre ansvar för våra individuella och kollektiva val. [...] utmaningar som har att göra med hållbarhet, rättvisa och tolerans för oliktankande [...]. Där kommer det att behövas mångperspektivistisk förståelse, ett lyssnande och inläsande kritiskt tänkande och handlingsklohet.

(Wolrath Söderberg 2017a, s.156)

Medborgerskab er i betydelig grad retorisk. [...] Retorik er [...] diskussion hvor alle mulige forskelligartede og til dels inkommensurable grunde mødes i samtale mellem forskellige mennesker af forskellige holdninger – som lytter til hinanden.

(Kock 2015, s. 27)

Avslutningsvis kan konstateras att diskursen kring retorik, skrivfärdigheter och elevers utmaningar i att skriva innehållsrika texter är en viktig och angelägen fråga i skolsammanhang. I nästkommande kapitel avser dessa frågor möta uppsatsens syfte.

## **1.1. Syfte och frågeställningar**

I styrdokumentet för gymnasieskolan framgår tydligt att skriftliga framställningar av utredande, argumenterande och vetenskaplig karaktär tillhör svenskämnets centrala innehåll (Skolverket 2011a). Syftet med studien är att undersöka om de topiker kriaövningen erbjuder kan användas för att förbättra elevers metodiska sakprosaskrivande. Närmare bestämt bör det även tilläggas att min studie är hypotesdriven. Detta innebär att jag driver hypotesen att krian kan användas som ett didaktiskt redskap för utvecklandet av elevers sakprosaskrivande.

Följande fyra frågeställningar är formulerade i ett försök att möta detta syfte. Den fjärde frågan avses däremot att endast behandlas i diskussionskapitlet, eftersom dess samhällsorienterade framtoning öppnar upp för mer reflektion.



1. Vad kan det finnas för stöd att framhäva progymnasmataövningen kria som ett didaktiskt hjälpmedel att utveckla gymnasieelevers sakprosaskrivande?
2. Hur påverkas några faktiska gymnasieelevers metodiska skrivfärdigheter av progymnasmataövningen kria?
3. Vilka potentiella hinder kan införandet av kria få i klassrummet? Och hur kan dessa eventuellt mötas?
4. Kan kriaövningen därutöver utveckla ett kritiskt och nyanserat tänkande?

## 1.2. Synopsis

Kapitel 1 har redogjort för och diskuterat uppsatsens bakgrund och problemområde, samt belyst forskningsområdets teoretiska utgångspunkt. I anslutning till detta har även syfte och frågeställningar presenterats.

I kapitel 2 presenteras en kort bakgrund i skrivprocessens historia. Syftet med kapitlet är att med en inblick i skrivprocessens historia kunna ta del av det fortsatta arbetet med en mer förtjänstfull förförståelse.

I tredje kapitlet förs en forskningsöversikt där utgångspunkten för min studie sätts i kontext, och där jag även pekar på den kunskapslucka som jag har funnit.

Kapitel 4 behandlar teorin, vilket här ska förstås utifrån en perspektivistisk horisont. Detta innebär att de begrepp som redogörs för ämnar bidra till en teoretisk lins varigenom de använda begreppen i uppsatsen ska förstås utifrån. Inledningsvis kommer ett antal utvalda texter att presenteras, där fokus ligger på att presentera en överblick av samt nyansera det teoretiska landskap i vilket uppsatsen befinner sig. Därefter blir ramverket snävare i syfte att studera de begrepp som uppsatsen tar avstamp i. Här ansluter även Läroplaner och övriga relevanta författningstexter inom skola och utbildning. Slutligen sker en sammanfattning där forskningsområdet klargörs inom ramen för en skol- och samhällskontext.

Metodval och undersökningsgrupp presenteras i kapitel 5. Fokus för kapitlet kommer att vara att redogöra för min metod, samt presentera den undersökningsgrupp som tagit del av forskningen. Metodens kännetecken klargörs även och ställs i förhållande till dess möjliga brister och förtjänster. Den teoretiska utgångspunkten här tar avstamp i främst i metodböckerna av Christoffersen & Johannessen (2015) och Rönnerman (2004), med kompletteringar av Schön (1991).

I kapitel 6 redogör jag för hur jag gått tillväga för insamling och analyserande av empiriska data.

Det empiriska materialet presenteras och analyseras därefter i kapitel 7. Materialet kommer huvudsakligen bestå av elevernas reflektionstexter, eftersom deras tankar och upplevelser är centrala i min aktionsforskning. Här presenteras också analytiska resultat, vilka avser de slutsatser och förståelser som har dragits från såväl reflektionstexterna som den inledande retorikövningen och avslutande intervjun. För att besvara frågeställningarna kommer jag att använda mig av både den teoretiska bakgrunden och elevernas inlämnade reflektionstexter, samt övrigt empiriskt material (intervju, skrivuppgifter och fältanteckningar). Här tillägnas även ett avsnitt till huruvida de första tre forskningsfrågorna besvarats och syftet med uppsatsen uppnåtts.

Kapitel 8 öppnar upp för en diskussion. Här introduceras bland annat den sista forskningsfrågan. I diskussionsavsnittet kommer även frågor kring toposlärares relation till retorik, kritiskt tänkande och medborgarkompetens tas upp i ljuset av min studie, exempelvis genom att upplysa hur topiker kan användas i praktiken som verktyg för att skapa förutsättningar till kritiska och nyanserade dialoger i ett polariserat samtalsklimat.

Slutligen, i kapitel 9, identifieras möjliga forskningsområden som kan bygga vidare på denna studie och ytterligare utforska de presenterade resultaten.

## **2. Bakgrund**

### **2.1. Skrivprocessens historia och faser**

Att skriva kan vara en tidskrävande process, vilket kan sägas bero på de olika faser vi rör oss i under skrivprocessen. Krian kan förstås utifrån modeller<sup>2</sup> som förknippas med en linjär skrivprocess, vars steg kan antyda på en kronologisk ordning. Strömquist (2007) belyser i detta avsnitt den antika retorikens betydelse för skrivprocessen och de olika faserna för att producera en text, samt utvecklingen till idag.

Den modell för textproduktion som kallas *partesmodellen* har sedan antiken använts för att illustrera praktiskt tillämpbara faser för textproduktion (Strömquist 2007, s. 20f). Runt 1930-

---

<sup>2</sup> Här avses huvudsakligen *partesmodellen* som redogörs för mer utförligt i avsnitt 2.2.3.

talet skedde dock ett slags paradigmskifte, där skrivtraditionen med koppling till den klassiska retoriken och fokus på processen i skrivandet ersattes av en mer produktorienterad skrivpedagogik (s. 24). Detta fick praktiska konsekvenser för skrivundervisningen, där sambandet mellan retorik och skriftlig framställning förlorades, vilket påverkade till exempel innehållet i läroböcker genom ett ökat intresse för den skriftliga produkten (ibid.). Först på 80-talet, med nya insikter om skrivprocessen, framträdde en processdiskurs som betonade vikten av ”kunskap om vägen mot produkten” (Skolverket 2018a, s. 3). Betydelsen av detta i modern skrivforskning betonar skrivandets mentala dimensioner och skribentens kunskaper om de olika stadierna i skrivprocessen (Strömquist 2007, s. 159). En förklaring på denna utveckling torde vara de kognitionspsykologiska upptäckterna på 70-talet (s. 30f). Upptäckten av skrivprocessen förstods nu som ett cykliskt arbete med faser, snarare än en linjär arbetsgång med steg, förändrades synen på skrivprocessen (ibid.). Partesmodellens inventio motsvarar det som Strömquist (2007) kallar för 'förstadiets stoffarbetningsfas'. Kriaövningen kan sägas utveckla förmågan att samla stoff och betraktas som en del av skrivprocessens cykliska natur, vilket gör den relevant inte bara i skrivprocessens inledande fas utan genom hela processen.

För att den traditionstyngda partesmodellen ska bli en användbar förklaringsmodell för det komplexa skrivandet måste den kompletteras med insikter som modern skrivtolkning har betonat på senare år, nämligen det dynamiska och cykliska i skrivprocessen (Strömquist 2007, s. 158). Strömquist (2007) poängterar här att skrivprocessen är en cyklisk arbetsprocess med olika faser, vilket skiljer sig från den produktorienterade skrivpedagogik som dominerade under större delen av 1900-talet.

För att den traditionstyngda [partes]modellen ska bli riktigt användbar som förklaringsmodell för det komplicerade skrivandet måste den emellertid kompletteras med sådant som modern skrivtolkning lyft fram under de senaste åren, nämligen det dynamiska och cykliska i skrivprocessen.

(Strömquist 2007, s. 158)

Strömquist (2007) poängterar alltså att skrivprocessen är en cyklisk arbetsprocess som istället består av olika faser, vilket skiljer sig från den produktorienterade skrivpedagogik som dominerade under större delar av 1900-talet. En åtskillnad som görs mellan å ena sidan de retoriska modellerna, å andra sidan de kognitionspsykologiska, är fokus på arbetsprocessen i den förra och problemlösningsaspekten i den senare (Strömquist 2007, s. 33). Dessa bör kompletteras i skrivprocessen, eftersom skribenten behöver känna till vilka verktyg och

stadier som finns för att kunna använda dem och orientera sig i textens olika dimensioner (ibid.). Eftersom kria erbjuder hjälpmedel i form av topiker i skrivprocessen, blir detta en del av både problemlösningsarbetet och arbetsprocessen. Samtidigt får ”arbetsprocessen” ytterligare uppmärksamhet i svenskämnet<sup>3</sup> för ämnet svenska, där kunskaper om den retoriska arbetsprocessen” ingår i det centrala innehållet (se Skolverket 2011a). Att skrivandet genererar nya tankar är något som kriaövningen - betraktat som ett didaktiskt redskap - avser att underlätta i elevers skrivprocess, med hjälp av topiker. Nästa avsnitt tar nu upp forskning som bedrivits inom ramen för elevers skrivfärdigheter och progymnasmatavövningen kria.

### **3. Tidigare forskning**

Den teoretiska forskning jag funnit inom området specifika topiker och övningar för sakprosaskrivande är begränsad. Däremot har forskningen inom retorik och det demokratiska uppdraget inom skolan fått ett allt större fotfäste sedan Läroplanen för gymnasieskolan 2011 (Gy11). Kapitlet presenterar olika didaktiska perspektiv på språk och litteratur, med fokus på nätverket SMDI (Svenska med didaktisk inriktning) - en viktig aktör inom svensk skolpedagogik. Kapitlet syftar till att identifiera kunskapsluckor och teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis presenteras forskning om skrivprocessen och elevers skrivfärdigheter, i syfte att ”bana väg” för kriaövningen som en kunskapsmässig angelägenhet. Därefter ges en kort historisk översikt av progymnasmatan samt en redogörelse för kriaövningen, inklusive dess didaktiska potential och betydelse i ett skolsammanhang.

Tillvägagångssättet för uppsökandet och inläsningen av tidigare forskning har skett genom sökningar i databaser, kurslitteratur, uppsatser och referenslistor. Bibliotekarien och katalogadministratören på Lunds universitet, Erik Svanström, har också kontaktats för ytterligare hjälp.

#### **3.1. Elevers skrivfärdigheter**

När den fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning hölls i november 2020, diskuterades språk och litteratur utifrån olika didaktiska perspektiv i global utsträckning (Nygård, Olsson Jers & Persson 2022). I den skrift som sammanfattar konferensen föreligger

---

<sup>3</sup> Avser kurserna Svenska 1 respektive Svenska 2.

artikeluppslag som fokuserar på olika dimensioner av svenskämnets språk- och litteraturområden. Värt att understryka är att användningen av retorik som ett didaktiskt medel i undervisningen här lyser med sin frånvaro.

I en av de presenterade forskningarna kring elevers skrivfärdigheter synliggör författarna en korrelation mellan skrivinnehållets komplexitet i de högre årskurserna och textlängd (Palmér & Hussenius 2020, s. 194, s. 209). Undersökningen belyser elevers pågående skrivutveckling och analyseras med hjälp av kvantitativa metoder där analysverktyg och statistiska beräkningar kombineras (ibid. 193f). Med hänvisning till en tidigare forskning från 2010 tar författarna avstamp i skrivutveckling från årskurs 5 och 9 inom ramen för sakprosaskrivande med hjälp av provtexter (Nyström Höög 2010). Medan skrivfärdigheterna utvecklas i takt med att eleverna blir äldre, och den berättande framställningsformen övergår till en förklarande, skriver ingen av årskurserna tydligt argumenterande (s. 53f). För att reda ut dessa framställningsformers förhållande till varandra och göra en avgränsning, samt belysa ytterligare forskning för att tillmäta sakprosaskrivandets betydelse, används följande citat:

Det diskursiva skrivandet, [alltså] det utredande, argumenterande och redogörande skrivandet, har i en svensk kontext blivit alltmer betydelsefullt och lyfts fram både i forskning och i skolans styrdokument (Nyström Höög, 2010; Lgr11) [...]. Forskning har samtidigt visat att det mesta som skrivs i skolan, både i Norden och i andra länder, är [...] berättande, och inte diskursivt [...]. Just att skriva texter som är anpassade till och relevanta för en offentlig samhällsdiskurs som finns utanför skolan lyfts ofta i dessa sammanhang fram som särskilt centralt för skolans undervisning i svenska.

(Magnusson 2018, s. 23)

Inom den skrivpedagogiska traditionen råder därför en större enighet kring att tillmäta sakprosastilen större vikt (Magnusson 2018, s. 7). För att återkoppla till Palmér & Hussenius (2020) visar de även att ju äldre elever blir och ju mer de närmar sig skrivfärdigheter inom sakprosagenren, desto mindre text produceras. En slutsats som författarna drar här är att elever i de yngre åldrarna står inför utmaningen att utveckla det argumenterande textinnehållet mot sättet ”som de redan kan [...] i berättande texter” (Palmér & Hussenius 2020, s. 211). Vad beträffar skrivfärdighetens roll i samhället stödjer såväl språkdidaktisk forskning som myndighetspublikationer dess självklara roll (se t.ex. OECD 2005; Olsson Jers 2016; Struk, Hermansson & Lindgren 2020).

Språk-, skriv- och läsfärdigheter ses idag som nödvändiga för att kunna navigera genom det samtidiga informations- och kommunikationssamhället. Inte minst ställs ökade krav på den typ av skrivande man gör för att delta i samhället på olika sätt [...]. Samtidigt behövs skrivande mer än någonsin i arbetsliv, i utbildning och för olika formella och informella sammanhang.

(Struk, Hermansson & Lindgren 2020, s. 232)

I en myndighetspublikation som publicerades 2022 framkommer det även att skrivande (inom bland annat sakprosa) gynnar elevers lärande i olika ämnen (Skolforskningsinstitutet 2020, s. 17). I ytterligare en studie analyserades elevtexter från Nationella provet i Svenska 1 i syfte att undersöka utmärkande drag i semantik och innehållsliga mönster (Halleson, Nord & Westman 2020). Studien strävade efter att belysa variationen i konkret respektive abstrakt innehåll, samt skiften i perspektiv, i förhållande till olika betyg (s. 95). Resultaten visar att elever med högre betyg visar större ”vågrörelser” mellan innehållets abstrakta och konkreta delar, vilket pekar på tendenser till självständiga resonemang avvikande från den återanvända men inte alltid fullt integrerade källtexten (s. 110). Att eleverna inte lyckas integrera källtexten med sina resonemang verkar antyda på avsaknaden av ett slags stöd. Författarna pekar även på bristen av ämnesspecifikt stöd inom svenskämnet och betonar behovet av sådant stöd för att kunna utveckla elevers sakprosaskrivande (s. 111). I en forskningsbakgrund redogör författarna ytterligare en svårighet som gymnasieelever möter i sakprosaskrivandet:

De[t] undersök[s] hur textstruktur skapas i elevtexter från olika klasser och konstatera[s] att flertalet elevtexter inte uppvisar någon progression i form av utvecklad logisk textstruktur. Drygt hälften av de undersökta eleverna fortsätter att skriva texter med en associativ struktur genom gymnasiet, dvs. texter där olika steg förblir oklara för läsaren, medan bara en tredjedel av eleverna visar en viss form av progression från associativ till mer logisk struktur.

(Halleson, Nord & Westman 2020, s. 96f)

Denna svårighet kan förstås som en avsaknad av faktiskt användbara topiker, vilket just krian erbjuder. Här finns det alltså goda skäl att lyfta och betona relevansen av retorikövningen, vars stil kan sägas följa den ”logiska struktur” som Halleson, Nord & Westman (2020) belyser i citatet ovan.

### **3.2. Krian i ett sammanhang**

Krians användningsområde och nytta som ett didaktiskt medel i undervisningen har under längre tid betraktats som vedertagen (se Lötmarker 2004; Arfwedson 2006; Sigrell 2007; Pelger & Santesson 2012). Övningen ingår i den antika retorikövningsbanken *progymnasmata*; ett övningsprogram med fjorton övningar som kan sägas syfta till inläringen av retorikens grunder genom att teori och praktik kombineras (Eriksson 2017, s. 16). Den grekiska retorikläraren Isokrates (426–338 f.Kr.) tyckte att människan på samma sätt som hon tränar kroppen borde träna huvudet, vilket föranledde ett övningsprogram som senare vidareutvecklades av romarna (Eriksson 2017, s. 10). En av dessa romare var Quintilianus (35–96 e.Kr.), som utförligt redogjorde för olika övningar (ibid.). Av de källor som finns kvar tillhör retorikläraren Afthonios (ca 350–400 e.Kr.) *progymnasmata* kanske traditionens mest använda övningsbok, även om andra antika retoriker också skrev om detta (Lindqvist 2021, u.s.; Eriksson 2017, s. 10; Fleming 2003, s.110; Theon 1990). De fjorton övningarna är listade i stigande svårighetsgrad: *Fabel, Berättelse, Kria, Ordspråk, Vederläggning, Bekräftelse, Allmänplats, Lovtal, Smädelse, Jämförelse, Karaktärisering, Beskrivning, Tes och Lagförslag* (Eriksson 2017; Sigrell 2007, s. 209). Dessa övningar kan sägas gå i linje med partesmodellen (se 3.2.) genom övningarnas progression från Fabelns och Berättelsens *intellectio*, till krians *inventio*, och hela vägen till Karaktäriseringens *actio* (Eriksson 2017, s. 14). Genom att utföra dessa övas man alltså i retorikens grunder, vilket till stora delar innebär att skriva och hålla ett tal (Sigrell 2007, s. 202; Sigrell 2011, s. 21).

Övningarna som ingår i *progymnasmatan* syftar även till att ge ”goda förebilder”, vilket till skillnad från att härma någon snarare handlar om att efterbilda och omformuleras med egna ord (Eriksson 2017, s.11; Johansson 2011, s. 4; se även 4.2.2.). Den alexandriska sofisterna Theon (ca 335- 405) argumenterar här för användningen av förebilder:

Training through the *chreia* not only produces a certain power of speech but also a good and useful character since we are being trained in the aphorisms of wise men. [...] If we receive very fine imprints on our soul from fine exempla, we shall also imitate them; and who would not receive gladly the recitation, taking readily things that have been laboriously produced by others?

(Theon 1990, s. 254f)

Att inspireras av förebilder har tillhört en del av retorikundervisningen sedan romersk tid<sup>4</sup>. Även om Theons progymnasmata inte använts i samma utsträckning som Afthonios, används här resonemang som kan vidareutveckla möjliga synsätt på övningarna.

Tidigare kapitel behandlade bland annat skrivprocessen, och det paradigmskifte som skedde under 80-talet, där ett resultatbaserat fokus på pedagogik och skrivandet övergick till mer processororienterat (se 2.1.). Fleming (2003, s. 105f) anknyter här till denna övergång och föreslår att denna övningsbank kan användas som ett verktyg för att utveckla samtidens skrivundervisning. Vidare förespråkar han en bredare syn på progymnasmatan:

I believe, not in the actual exercises themselves [...] but in the very idea behind this cycle of exercises, the attempt to make of rhetoric not just a theory of art or an historical and cultural artifact or a sociocognitive process but rather a complete and developmentally attuned curriculum in written and spoken discourse, a multicourse program of language instruction whose end product is neither a text nor a skill nor somebody of knowledge but a set of deep-seated verbal habits and dispositions oriented to public effectiveness and virtue.

(Fleming 2003, s. 114)

Syftet med citatet här är att lyfta upp alternativa synsätt på retorikövningarna. I detta fall som någonting mer genomgripande, med ambitioner att utveckla djupt rotade språkliga vanor och insikter som medel för en slags moralisk fostran. Inom ramen för detta arbete avgränsas detta som sagt till skrivfärdigheter, därutöver även till en del av progymnasmatan – *krian* - som följande avsnitt nu ska behandla.

### 3.2.1. Krian

Ordet ”Kria” har sitt ursprung i grekiskan och betyder ”bruk” eller ”nytta” (Hellquist 1922, s. 353). Kria kan även betyda ”användbar” och därtill vara synonymt med uppsats (Eriksson 2017, s. 54; Lötmarker 2004, s. 78). Krian tillhör den tredje övningen i progymnasmata-serien och avser egentligen två saker: dels ett yttrande eller en handling man har som utgångspunkt i övningen (ofta i form av ett citat), dels den text som sen produceras<sup>5</sup> (ibid.). Genomgående i

---

<sup>4</sup> I en klassikerintroduktion av Ad Herenium (den äldst bevarade romerska retorikboken) står det att: ”Tre vägar leder till behärskning av [talekonsten]: teori [*ars*], imitation [*imitatio*] och övning [*exercitatio*]. Med teori avses den uppsättning regler som tillhandahåller en bestämd systematisk metod att tala. Imitation, baserad på en genomtänkt metod, sätter oss i stånd att efterlikna vissa förebilder. Övning är det ständiga bruket och vanan att tala” (Eriksson 2005, s. 6). Återkommer även till detta i avsnitt 3.2.2.

<sup>5</sup>



denna uppsats kommer krian dock åsyfta själva övningen, och därmed varken yttrandet eller handlingen, om detta inte utskrivs explicit. En klassisk definition av krian lyder ”en kort minnesvärd historia som träffande omtalar en viss person” (Eriksson 2017, s. 54). I enlighet med Afthonios (vars övningsbank vi konstaterat tillhör den som används mest) innehåller krian åtta topiker: *Beröm*, *Parafra*s, *Skäl*, *Motsats*, *Liknelse*, *Exempel*, *Citat*, *Slutord* (Eriksson 2017, s. 67–73). Syftet med dessa topiker är att på ett systematiskt sätt tolka och utlägga betydelsen av citatet genom dessa ”tanke-kategorier”, ”redskap” eller ”dispositions-punkter” (ibid. s. 60, 66). I det följande avser jag att redogöra för dessa. Krians topiker formulerar Sigrell (2007, s. 212) enligt följande:

Lovprisa den som yttrat det sagda (Beröm)

Gör en omskrivning (Parafra

Förklara orsaken, varför detta är viktigt (Skäl)

Anför en motsats, motargument (Motsats)

Gör en jämförelse, analogi, liknelse (Liknelse)

Ge ett exempel (Exempel)

Ge stöd med vittnesbörd från någon annan (Citat)

Avsluta med en kort sammanfattning (Slutord)

I Afthonios progymnasmata används Isokrates yttrande ”Bildningens rot är bitter, men dess frukter är söta” som exempel (Eriksson 2021, s. 162). Topikerna *Beröm*, *Citat* och *Slutord* kallas i denna Kria istället för *Lovprisning*, *Vittnesbörd* och *Sammanfattning* (ibid.).

Betydelsen är densamma. Inledningsvis berömmar/lovprisar vi sagesmannen, dvs. personen som yttrat det sagda, för att fånga intresse och tala om varför personen är värd att lyssna på (Eriksson 2021, s. 115). Detta kan liknas vid ett tals ethoshöjande del (Eriksson 2017, s.76). Vidare syftar andra topiken (parafrasen) till att omformulera ”det ofta pregnanta yttrandet” till en angelägen tes (Eriksson 2021, s. 115), vilket tillsammans med de följande fem topikerna kan sägas motsvara det logoscentrerade argumenten. Medan den tredje topiken används för att underbygga tesen med olika skäl, syftar den fjärde topiken (motsats) till att stärka tesen

genom att upplysa det absurda i antitesen<sup>6</sup> (Eriksson 2021, s.116). Sigrell (2007) säger detta om motsatstopiken:

Inte bara är det tveklöst ethosstärkande att ta upp de starkaste motargumenten till sin tes. Det ökar också förutsättningarna för en framgångsrik kommunikation [...], framför allt kan motargumentstopiken ses som en uppmaning att faktiskt försöka lyssna av vilka invändningar som finns. [...] Att framgångsrik kommunikation många gånger förutsätter att vi är beredda att visa vår beredvillighet att lyssna på våra mottagare är närmast en allmänmänsklig erfarenhet.

(Sigrell 2007, s. 212f)

Motsatstopiken tillsammans med de följande tre topikerna – liknelse, exempel och citat – kan sägas understödja tesen genom indirekta belägg. Med liknelsetopiken görs en analogisk jämförelse av tesen med ”en allmän utsaga som gäller för en större grupp”, med ambitioner att framställa tesen som en ”universell sanning” (Eriksson 2021, s.117). Exempeltopiken liknar liknelsen i den mening de båda liknar tesen vid något, men strävar istället mot att referera tesen till ”enskilda personer och vissa bestämda tider“, vilket ofta avser en känd person som åhörarna i någon mån favoriserar (ibid.). Topiken anknyter det generella i tesen med konkreta exempel som stärker påståendets relevans genom faktiska konsekvenser eller handlingar (Eriksson 2017, s. 71). Den sjunde topiken, citat/vittnesbörd, avser underbygga tesens sanning eller relevans genom röster från ”erkända auktoriteter” (Eriksson 2021, s. 118). Den visar att det inte bara är talaren som lyfter tesen, utan någon med eventuellt högre status eller större inflytande. Slutligen, avslutas krian med topiken *slutsats*, det som Afthonios kallade *epilogos*, ”uppmaning” (ibid.).

Concluding exhortation [of the Progymnasmata] resembles the natural epilogue of a discourse in synthesis, with its intention markedly moralizing and an obvious parenetic appeal to imitation.

(Alexandre 1989, s. 163)

I denna sammanfattade del menar Alexandre (1989) att slutordet bör framgå naturligt, och därpå uppmana åhörarna till en slags moralisk vägledning. Själva syftet med slutordet verkar vara att övertyga och uppmuntra publiken att anta de moraliska värderingar som förespråkas av talaren eller skribenten. Avslutningsvis kan detta få övningen att betraktas som en

---

<sup>6</sup> Eriksson (2021) använder följande definition för *antites*: ”den enligt motståndaren framlagda ståndpunkten, som löser upp vår trovärdighet och missleder åhöraren till en [förment] ’förnuftigare’ åsikt” (Eriksson 2021, s. 200)

användbar metod för att utveckla elevernas retoriska förmågor och moraliska medvetenhet. Detta leder oss in på hur övningen kan användas i ett skolsammanhang.

### 3.2.2. Krian som didaktisk resurs

Krians potentiella förtjänster i samtidens skrivning uppmärksammar bland andra Pelger & Santesson (2012, s. 107f). Svårigheter att skriva längre resonemang och istället luta sig mot korthuggna texter känner vi igen från föregående avsnitt. Här används istället krian som ett redskap till att utveckla detta.

[Krian] är en övning i att inte bara förmedla fakta utan att resonera, att lägga ut texten. Användningen av innehållsliga topiker göra det möjligt att genom hela texten tillföra nya aspekter. Många skribenter blir själva överraskade över hur bra deras texter blir med hjälp av topikerna, att de kan skriva så mycket om ett ämne utan att upprepa sig.

(Pelger & Santesson 2012, s. 108)

Partesmodellen är ett exempel på hur topiker kan användas för att producera en text. Denna modell, som i svenskämnet centrala innehåll har förknippats med ”den retoriska arbetsprocessen”, kan beskrivas som ett metaspråk för kommunikation i undervisningen (Skolverket 2011a; Olsson Jers 2012). Modellen kan sägas utgöras av sju topiker: *Intellectio, inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio, feedbacktio* (Sigrell 2011, s.53). Däremot finns vissa kritiska röster mot användningen av toposläran, tillika krian och de åtta topikerna<sup>7</sup>. Ett sätt att bemöta denna kritik redogör Larson (1968) för i nedanstående blockcitat, där fantasi kan sägas ställs i förhållande till det som motsvarar partesmodellens andra punkt, *inventio* (dvs. ”sökandet efter stoff” (Hellspong 2011, s. 85)). Här vill jag även tillägga att fantasi kan förstås som *topos* (personligt samtal med Anders Sigrell, 13 januari). Platser vi har att tillgå i huvudet kan betraktas från olika perspektiv, och fantasin kan sägas uppstå när vi tar oss till platser och kombinerar kunskap för att skapa någonting nytt.

If a student is to create, to ‘bring [something new] into birth’ [...] he must learn to understand thoroughly his experiences, the data he has to work with - what May calls his ‘world’. He must become intimately familiar with the details of those experiences, the possible relationships among facts, and the possible implications of those facts. He

---

<sup>7</sup> I ett litteraturhistoriskt perspektiv ansåg den romantiska rörelsen att toposläran (med dess inbyggda struktur) tvärtom kvävde diktarens fantasiskapande (Hellspong 2011, s.96). Isaacsson (1925, s. 9ff) antyder även att krians klassiska schema missbrukats och vanryktats till den grad att den slutat användas. Att någonting är ”rent kriamässigt” kan även uttrycka en negativ hållning mot något (Lötmarker 2004, s.78).

must then be willing to transform, reformulate or recombine those experiences into new imagined forms.

(Larson 1968, s. 127)

För att skapa någonting nytt måste skribenter (elever) alltså förstå och bli bekant med de erfarenheter och den kunskap de redan besitter. Vad detta belyser går i hand med vad tidigare forskning har visat tillhöra en överrepresenterad skrivsvårighet hos elever, nämligen att resonera och tänka kritiskt (se 3.1.). Den tankeprocess för textproduktion som framgår i citatet - från att "become familiar with the details" till att kunna "recombine [them] into new imagine forms" – kan användas för att vidare bemöta kritiska röster som ifrågasätter hur förstelnade former kan hjälpa en att nå friare tyglar<sup>8</sup>. På samma sätt som förhållandet mellan topos och sakprosaskrivande kan jämföras med citatet, kan teori och praktik illustreras med en liknande idé, där teorin kan sägas en grund att bygga på och praktiken möjliggör utforskning och kreativitet. Detta förhållande uppmärksammar Strand (2021) i en doktorsavhandling om ämneslärarstudenters villkor och förutsättningar i den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). I en redogörelse för olika förändringar i skolan understryks den lärande funktionen i utbildningen (s. 26). Freire (1998) menar att denna lärande funktion "förutsätter en sammansmältning av teori och praktik" (Strand 2021, s. 26). Detta tangerar även med hur Dewey (1916/1944) och Rosenqvist (2004) ser på detta förhållande. Samtidigt som praktiska personliga erfarenheter inte innebär att en förståelse för handlingarna skapas, inbegriper mänskliga handlingar både praktik och teori (Strand 2021, s.94). Återigen kopplat till topos och en skrivpraxis kan det tänkas innebära att de kritiska rösterna mot användningen av topiker behöver mötas av detta samspel mellan teori och praktik. Låt det efterlikna samspelet mellan ackord och improvisation i jazz<sup>9</sup>. Med hjälp av topiker – som av olika skäl kan betraktas förstelnade eller har elever alltså möjlighet att tillgå perspektiv "utanför texten", och därtill tänka kring möjliga relationer och överväga ett yttrandes potentiella konsekvenser. Sigrell (2007) lyfter i följande citat hur krian även kan betraktas både som en teoribildande och didaktisk övning.

Krian är kanske den övning som fångar och kännetecknar progymnasmatas teoribildning och didaktik tydligast. Det handlar om amplifiering, förstärkning, och utläggning enligt ett fast dispositionsmonster, med topiker som inte bara är heuristiska i

---

<sup>8</sup> Kleon (2012, s. 37) formulerar det som följande: "We learn to write by copying down the alphabet. Musicians learn to play by practicing scales. Painters learn to paint by reproducing masterpieces." Se även avsnitt 3.2.

<sup>9</sup> En hänvisning till Strands avhandlingstitel *En bra lektion är rätt mycket jazz* (Strand 2021)

den meningen att de hjälper oss förstå skälen bakom en åsiktsposition [...] som inte stannar vid någon logoscentrerad rationalitet utan också tillerkänner ethos och pathos sin rättmätiga betydelse för ett reflekterat ställningstagande.

(Sigrell 2007, s. 212)

Sigrell (2007) möjliggör ett sätt att betrakta krian som progymnasmatas teoribildning och didaktik på ett tydligt sätt. Genom att använda topiker som heuristiska verktyg, bidrar krian till en reflekterad ståndpunkt som inte bara vilar på rationella argument utan också tar hänsyn till ethos och pathos. Här framgår även ett av skälen till mitt val av krian (utöver det som nämndes i introduktionen) som använder specifika topiker som ”fasta dispositionsmönster” för producerandet av en sakprosatext. Övningen kan möjligen ses som en angelägen didaktisk resurs, både för elevers skrivfärdigheter men även för möjligheten att utveckla ett kritiskt och reflekterat förhållningssätt till yttranden och handlingar.

## 4. Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt presenteras och förklaras främst retorikteoretiska begrepp relevanta för aktuellt arbete. Genom en granskning och fördjupning av begreppens etymologiska betydelse och historiska sammanhang är tanken att underlätta en förståelse för läsningen av arbetet, tillika begreppens eventuella roll i ett skolsammanhang. Min förhoppning är att detta kan klargöra den teoretiska lins som en förmodad läsare kan ta del av arbetet genom. Detta innefattar både begreppen i sig, men även begreppen i förhållande till och tillämpningen i en lärandepraxis. Inledningsvis gör jag som utlovat en kortare översiktlig utredning i hur teoribegreppet kan och bör förstås med hänsyn till denna studie.

### 4.1. Teori

Teori, från grekiskans *theōria*, betyder *åskådande* (Hellquist 1922, s.962). Detta innebär att en teori är någonting vi skådar saker igenom, från en viss position. Att använda begreppet ”perspektiv”, alternativt *perspektivism*, kan därför anses tämligen passande, eftersom det innefattar ett implicit men betydelsefullt förgivettagande, nämligen en begränsning. Även metaforen ”teoretiskt ramverk” anspelar på den naturliga begränsning vi gör vid valet av en teori, nämligen positionen från vilken vi betraktar saker och ting igenom. I likhet med

begreppet "topos" (som jag mer ingående diskuterar i nästa avsnitt) finner vi alltså att om vi står på en plats och betraktar t.ex. ett ämne eller ett yttrande så kommer valet av plats påverka vad vi ser. Detta synliggör Wolrath Söderberg (2020) i ett resonemang kring att synliggöra sitt tänkande.

[Topos] är förknippat med en rumslig metaforik för kunskap där man tänker sig att idéer, föreställningar och argument kan ses som organiserade i relation till varandra i ett landskap. Man kan titta på dem nära och långt ifrån, man kan se från en plats till en annan och beroende på perspektiv så ser man lite olika saker. Något träder fram och annat läggs i skuggan.

(Wolrath Söderberg 2020, s.164)

Teorier kan alltså förstås som utsiktsplatser och perspektiv, men såväl ramverk som linser; någonting vi betraktar saker och ting ifrån, inom och genom. Förhållandet mellan teori, perspektivism och topos är ett förhållande som kan anses tudelat. Å ena sidan kan det avse en betraktad företeelse, på samma sätt som krians topiker kan förstås - nämligen en plats vi kan se och använda – å andra sidan, kan vi, om vi intar den betraktade positionen, se någonting annat och därmed uppfatta en företeelse annorlunda.

Begreppet perspektivism refererar i sin mest grundläggande betydelse till en tvåställig relation, en betraktad företeelse, och den position ur vilken företeelsen betraktas. Och den positionen, det perspektivet, är avgörande för hur den betraktade företeelsen ska uppfattas. (Sigrell 2007, s. 203)

I denna studie är teori tänkt att förstås som en plats från vilken vi betraktar någonting. Detta innebär att några av de "platser" som du läser texten från består av den förståelse som kommande avsnitt avser behandla.

## **4.2. Retorik**

Retorik är ett mångtydigt begrepp som kan vara svårt att definiera och förstå. En förmodad läsare till detta kanske känner igen försök till definitioner såsom "konsten att tala", "konsten att lyssna" eller "konsten att få folk att lyssna". I detta kapitel skriver jag översiktligt om retorikens förmodade ursprung, några historiska röster samt kritik mot talarkonsten. Syftet med kapitlet är huvudsakligen att skapa en lins som detta arbete ska läsas igenom. Denna lins, och det teoretiska perspektivet, består av information jag anser lämpligt för innehållets

gardering mot eventuella motsättningar till retorikämnet. Mot slutet förklarar jag även hur begreppet kan förstås som en "kodifierad praxis", och dess relevans till krian och elevens förutsättningar i skrivprocessen.

#### 4.2.1. Ursprung och kritiska röster

There is obviously no unrhetorical 'naturalness' of language to which one could appeal; language itself is the result of purely rhetorical arts. The power to discover and to make operative that which works and impresses, with respect to each thing, a power which Aristotle calls rhetoric, is, at the same time, the essence of language.

(Nietzsche 1989, s. 21)

Ovanstående citat kan betraktas som en möjlig utgångspunkt i talarlärans ursprung. Däremot härrörs retoriken som ett systematiserat område ofta till antiken och de filosofer som började diskutera begreppet. Behovet av att studera framgångsrika talares strategier växte i enlighet med att människor tilldelades ansvaret att tala i olika rättsliga, politiska och juridiska sammanhang (Herrick 2013, s. 89). När detta sedan systematiserades i form av handböcker, blev retorik en praktik som kodifierades, vilket så småningom bidrog till den möjliga definitionen "en kodifierad praxis" (som jag återkommer till senare i kapitlet).

Någonting centralt i de lärdomar som vishetslärare (sofister) informerade om under denna tid, verkar ha varit en förståelse för retoriken som en argumentationskonst och en övertygelse om språket som en maktpotential (Hellspång 2011, s. 21; Iordanglou & Lindqvist 2015, s. 167). Språket som en maktutövande praxis kan då ha bidragit till att retorik betraktades som ett manipulerande språkligt medel. En av förespråkarna för denna kritiska syn var Platon (428-348 f.Kr.). Bland en hans många väl bevarade skrifter kan vi läsa om de tankar som hans mentor, Sokrates (ca 469–399 f.Kr.), delar med sofisten Gorgias (483–375 f.Kr.). Sokrates försöker i dialogen undersöka ämnet retorik från olika infallsvinklar – bland annat vad denna lära är för typ av konst, om syftet med retorik lutar mer åt att övertyga eller upplysa, och hur retorikens relation till makt, sanning och moral ser ut (Platon 2016, s. 307-332). Av det som framgår menar Gorgias att retoriken är en färdighet som "ger frihet för människorna själva och ger dem möjlighet att härska över andra" (s. 315). Vad samtalet belyser verkar bidra till stärkandet av Sokrates (och Platons) kritiska hållning mot retorik som ett språkligt medel för att dölja "sanningen" med själviska agendor. Sokrates ifrågasätter här Gorgias försvar mot retoriklärarna, i tal om rättvisa.

Om boxaren använde boxarkonsten på ett orättfärdigt sätt [bör man inte kritisera gymnastiklärarna], och [...] om en retor använder retoriken på ett orättfärdigt sätt bör man på samma sätt låta bli att kritisera retorikläraren [...] i stället bör man ge sig på den som har handlat orätt och den som har använt retoriken på fel sätt [...]. Men nu verkar det som om samma person – return – aldrig har begått något orätt.

(Platon 2016, s. 326f)

En person som motsatte sig denna syn var Platons student, Aristoteles (384-322 f.Kr.), som istället hävdade att retoriken onekligen påverkar oss, och att vi behöver utveckla en sorts metakunskap om språket (Aristoteles 1984, s. 6). Denna metakunskap kan i sin tur ge talaren verktyg att förhålla sig till språket, vilket vi hittar i vår *copia* – vårt förråd av språk och innehåll (Sigrell 2011, s. 127). Genom att medvetet och aktivt öka vår *copia*, exempelvis genom att studera och använda topiker, kan vi skapa en retorisk lins som hjälper oss att se mer av det vi ännu inte ser, och kunna uttrycka oss mer effektivt.

#### 4.2.2. Efterbildningens konst

Den tidigare redogörelsen för balansgången mellan teori och praktik kan här förstås som förhållandet mellan imitation och fantasi (se 3.2.2.). Medan vi å ena sidan låter oss inspireras av andra människor och nya strategier genom efterbildning, så kan den samtidigt sägas kompletteras med individuella idéer. Vikten av att ta efter goda förebilder blir på så sätt eftersträvansvärt, vilket bland annat Harsting (2000) hävdar ger bättre förutsättningar för retoriken.

Målet er den fuldkomne taler, en idealforestilling, som Quintilian har overtaget fra sit store forbillede Cicero. [...] Jo flere gode forbilleder og jo mere viden taleren har til sin rådighed, jo bedre er talekunstens vilkår. (Harsting 2000, u.s.)

Även om Harsting (2000, u.s.) understryker vikten av att balansera originalitet med efterbildning, konstateras ytterligare att efterbildning är ”det nødvendige udgangspunkt for enhver form for indlæring”. Här förtjänas en påminnelse om tidigare resonemang kring efterbildningens vikt, med hänvisning till Theon (se 3.2.). Retorik kan alltså betraktas som en slags efterbildande konst som vi tar del av genom förebilder. Många handböcker i retorik hänvisar även till Aristoteles definition av begreppet: ”Konsten [eller förmågan] att vad det än gäller finna det som är bäst ägnat att övertyga” (Lindqvist Grinde 2008, s. 30; Sigrell 2011, s. 17; Herrick 2013, s. 72; Wolrath Söderberg 2017a, s. 15). Sättet vi finner det som är ”bäst ägnat att övertyga”, för att nyanserat kunna bemöta den retorik vi möter i vardagen, kan sägas



vara genom att ta del av den praktik, de verktyg eller strategier, som kodifierats av människor som anses förebildliga.

Inom ramen för denna nyanserade förståelse framträder retoriken som en "kodifierad praxis", en beteckning som betonar dess systematiserade karaktär samt vikten av att upptäcka, inspireras av och imitera framgångsrika strategier. Och precis som vi från denna retoriska teori använder dessa strategier för att skapa någonting nytt, är tanken att elevernas möte med krian och dess topiker ska möjliggöra såväl en slags imitation som förutsättningar för en kreativ skrivprocess. För detta är precis vad krian erbjuder, tillsammans med topikerna vars betydelse följande avsnitt behandlar.

### **4.3. Topos och topiker**

Min ambition i detta avsnitt är att förklara begreppen topos och topiker utifrån relevant litteratur, med syftet att bland annat ge en etymologisk utgångspunkt till min användning av begreppen. För klagörande kommer här alltså inte göras en uttömmande redogörelse för begreppets historia<sup>10</sup>. Vidare avser jag heller inte sträva mot ett slags kalhygge i den tätbevuxna etymologiska djungel som litteraturen inom begreppsältet visat sig att vara. Avsnittet har däremot ambitioner att klargöra betydelsen av begreppet på ett adekvat och relevant sätt, samt avgränsa definitionen i enlighet med och i förhållande till litteraturen som använts. Ta avslutningsvis ad notam att på svenska har topos ibland lite slarvigt likställts med *topiker*, vilket avslutningen av detta kapitel kommer klargöra mer.

#### **4.3.1. Sökandet efter en definition**

Grekiska ordet för plats är *topos*, *topoi* i pluralform (NE 2023). Hade det varit så lätt att definiera begreppet hade all litteratur kring ämnet sparat tusentals skrivna sidor. Aristoteles var kanske den första som systematiserade begreppet topos, men gav den aldrig en definition (Hietanen 2015e, s. 121; Wolrath Söderberg 2017a, s. 34). Begreppet är därmed omtvistat och det har gjorts många försök till att definiera det. Standarddefinitionen av topos har trots detta blivit "en plats där en talare hämtar argument till sitt tal" (Wikipedia 2019). Lindqvist (2008, s. 127) förklarar topos som "att finna innehåll och att ge struktur och principer till argumentationer". Hellspong (2011, s. 87) formulerar det i metaforer som "intellektuella utsiktsplatser som man kan söka upp för att finna stoff till tal" och Sigrell (2011, s. 136)

---

<sup>10</sup> För den intresserade se t.ex. Wolrath 2017a; Gabrielsen 2008; Hietanen 2015a-d.

anlägger en liknande perspektivistisk ansats med metaforen ”mentala utkiksplatser”. Bland dessa många ansatser som gjorts för att skapa en träffsäker definition, eller åtminstone ett fastare begreppsliiggörande, väcks förmodligen en fråga kring denna oklarhet. Varför har ingen definition kunnat fastställas?

En möjlig orsak till frånvaron av konsensus kring en begreppsdefinition kan ha varit att sökandet inletts i böcker som Aristoteles *Retoriken*. Ett problem med detta är att verket faller inom den retoriska traditionen, vilket till skillnad från den dialektiska traditionen behandlar ”det som kan vara på annat sätt” (*Retoriken* 1337b; Hietanen 2015e, s. 122). Aristoteles kategoriserade som sagt retoriken bland konsterna; det möjliga, det mänskliga handlandet, det vi kan anta utifrån mer eller mindre välgrundade argumentationer (Hellspong 2011, s. 24).

I kontrast till retoriken (för att inte säga motsats) står den dialektiska traditionen, där topikerna kopplas samman till filosofin och dialektiken. Aristoteles systematiserade de möjliga relationerna mellan subjekt och predikat genom att formulera tio fundamentala kategorier och predikabler (Hietanen 2015b). I Aristoteles *Topiken* listas omkring trehundra underkategorier till fyra predikabler, medan *Retoriken* formulerar 28 topoi uppdelade i både allmänna och särskilda topoi (Hietanen 2015d; Hietanen 2015e, s. 132). Denna systematik har dock kritiserats för att vara onödigt komplicerad och intrasslad (Hietanen 2015d). Ramus (1986[1549], s. 110f) förespråkar istället en förenklad generalteori för topikerna med endast tio användbara topoi för att tydligt besvara alla frågor, alla delar av ett tal och slutligen alla ämnen. Moderna forskare har också försökt systematisera och rekonceptualisera toposbegreppet (se Gabrielsen 2008; Wolrath 2012; Zompetti 2006). Dessa forskare lyfter istället fram topoi som kritiska och skapande verktyg för argumentation, kritiskt tänkande och argumentationspedagogik. Wolraths (2012) avhandling strävar efter en förståelse för topos som en teori och ett verktyg som kan bidra till en högskoledidaktik som hanterar förändring, motstridighet och mångsidiga frågor (Wolrath Söderberg 2012, s. 18).

Vi tänker alltid topiskt; vi kan inte tänka på något annat sätt. Annars skulle vi inte förstå varandra, kunna säga saker som andra uppfattar som relevanta eller skapa sammanhang. (Wolrath Söderberg 2019, s. 167f)

I denna senare publikation vidareutvecklar Wolrath (2019) toposbegreppet vidare, genom att utforska hur egentligen alla tankar och all kommunikation sker med topos. Med hänsyn till denna något diffusa begreppsförståelse avser följande avsnitt att vifta bort den eventuella dimma som skymmer sikten till en gemensam förståelsehorisont.

### 4.3.2. Avgränsning och sammanfattning

Sammanfattningsvis går det att konstatera att toposbegreppet ter sig något omtvistat och svårbegripligt. Därtill går även att tala om topos som någonting universellt och konstant närvarande. Begreppet kan sägas innefatta både en teoretisk och en praktisk dimension. Det kan även betraktas paradoxalt i den mening det retorikteoretiska perspektivet öppnar upp för ett större tolkningsområde, medan den dialektiska traditionen avgränsas till en mer strikt systematik.

I denna uppsats ska toposbegreppet däremot förstås som tudelat, dvs. som både ”topos” och ”topiker”. Topos används här som ”perspektiv” och intar således en mer teoretisk funktion, vilket ska tolkas som en mer allmän term med likheter till teoribegreppet (se 4.1.). Topiker, å andra sidan, är tänkt som ”verktyg” och har som praktisk funktion att, inom ramen för denna studie, hjälpa eleverna i skrivandet av sakprosatexter genom kriaövningen.

## 5. Metodval och undersökningsgrupp

För att kunna möta de frågeställningar som resultaten förhåller sig till kommer jag i detta kapitel presentera och redogöra för metodval och undersökningsgrupp. I anslutning till metodval diskuteras metodmässiga överväganden, samt dess eventuella lämplighet, förtjänster och brister. Här sker en ständig kalibreringen av metoden mot de frågeställningar studien förhåller sig till. I avsnittet ”undersökningsgrupp” kommer jag att beskriva den verksamhet och det urval som har använts för att bedriva studien. Detta inkluderar beskrivningar av urvalet av informanter samt insamlingsmetoder för data.

### 5.1. Aktionsforskning...

Aktionsforskning, till skillnad från enbart insamlade data eller experiment, innebär ett ingripande i en praktik. Forskaren tar här en mer aktiv roll i det aktuella forskningsområdet, vilket innebär ett samarbete mellan forskare och praktiker (Rönnerman 2004, s. 13).

Praktikerns frågor leder processen, processen innebär att en handling iscensätts, följs systematiskt och reflekteras över i samarbete med en forskare.

(Rönnerman 2004, s. 16)

Christoffersen & Johannessen (2015, s. 133f) menar att denna metod syftar till att påverka forskningsområdet genom att föra in forskningen i en miljö i syfte att förstå, utveckla och förbättra sociala praktiker. Metoden syftar således till att genomföra en transformation genom att samtidigt vidta åtgärder och forska, vilka hänger samman genom en kritisk reflektion. Samtidigt som man försöker omstrukturera arbetet vid den organisation eller institution där man arbetar och forskar, innebär metoden också att forskaren strävar efter att förändra sig själv. I enlighet med demokratiska värderingar och social rättvisa strävar den kritiska utbildningsvetenskapen mot deltagande och kollaborativa forskningsmetoder (UNESCO 2015, s. 32). Detta kanske kan belysa några av metodens demokratiska aspekter. Aktionsforskning uppstod nämligen för att demokratisera forskningen och frångå en elitistisk tradition (s. 31).

De faser som genomförandet av aktionsforskningen består av är *planera, agera, observera* och *reflektera* (Rönnerman 2004, s. 14). I dessa cyklar är det viktigt att vara beredd på faktorer som förändringar i upplägg, identifierandet av nya problemställningar och effekten av tillämpade åtgärder (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 135). I denna mening kan det sägas att informanterna har en ”styrande” roll i aktionsforskningens riktning, genom att de röster som hörs påverkar forskarens reflektionsfas och därpå planeringsfasen - på samma sätt styr läraren/praktikern forskningen genom eventuella förändrade förutsättningar (t.ex. inställda lektioner eller dålig kommunikation).

## 5.2. ... eller en hybridstudie?

Det går alltså att påstå att aktionsforskningens primära syfte är att i nära samarbete med en verksamhet försöka förändra en viss praktik, med utgångspunkt i ett identifierat problemområde. Syftet med denna uppsats, som nämnts i inledningen, är att argumentera för krians möjliga potential för elevers skrivutveckling. Detta kan tänkas ha implikationer för metodvalet. En del av uppsatsen strävar nämligen efter att förändra en lärandepraxis genom att presentera och belysa retorikövningens förlorade konst och dess möjliga förtjänster. Samtidigt behandlar en annan del av uppsatsen en undersökning av krians potentiella påverkan på elevers skriftfärdigheter genom en mer isolerad, experimentell lins.

En möjlig tolkning av syftet verkar alltså kunna åtskilja två olika perspektiv i studiens syfte. Det första perspektivet innebär en explorativ ansats, där krian testas och utvärderas i samarbete med elever och lärare. Detta kan göras med hjälp av aktionsforskning som kan

bidra till en praktisk förändring i lärarens didaktiska undervisningssätt. Det andra perspektivet öppnar upp för en mer hypotetisk ansats, där studiens primära syfte snarare tycks vara att argumentera för krians möjliga potential för elevers skrivfärdigheter. Hur detta kan tänkas undersökas kan vara med hjälp av en interventionsstudie, där en viss åtgärd genomförs för att uppnå ett specifikt mål (Socialstyrelsen 2011, s. 8). Däremot, menar Nilholm (2017) att en kontrollgrupp även bör finnas med i en intervention:

Med intervention avses vanligtvis att forskare går in i den vardagliga skolverksamheten för att pröva ut ett arbetssätt och/eller en metod. Utfallet för de elever som deltagit i interventionen jämförs sedan, något förenklat, med utfallet för elever som utgjort en kontrollgrupp.

(Nilholm 2017, u.s.)

Eftersom denna undersökning inte använder sig av en kontrollgrupp, kan det sägas att metodvalet åker rullskridskor åt två något skilda håll. Jag anser dock att fötterna bör rulla parallellt, vilket pekar på möjligheten att studien kan betraktas som en hybridstudie. Interventionsstudien kan då, i denna sammanslagning, betraktas som en slags *pilotstudie* i ett processbaserat upplägg, vilket innebär att informanterna som valts ut ingår i en förstudie som testar studiens genomförbarhet (*feasibility*) och möjlighet att ingå i en mer omfattande aktionsforskning. Vad detta innebär kan följande citat förtydliga:

A feasibility study conducted in advance of a future definitive trial is a study designed to answer the question about whether the study can be done and whether one should proceed with it. A pilot study answers the same question but in such a study part or all of the future trial is carried out on a smaller scale. Thus, all pilot studies are also feasibility studies. Pilot studies can be randomised or non-randomised [...].

(Chen, Leyrat & Eldridge 2017, s. 1)

Vad användningen av aktionsforskning som en delmetod innebär i denna hybridstudie understryker vikten av ett reflexivt förhållningssätt som pågår under forskningsprocessen. Reflektioner bör täcka både min egen praxis i forskningsarbetet och bör baseras på mötena med eleverna – och detta enligt aktionsforskningens fyra steg (se 5.1.) Vad denna hybridstudie – med aktionsforskning och intervention i fokus - har för möjliga förtjänster och brister diskuterar jag närmare i nästa avsnitt.

### 5.3. Metodkritiska perspektiv

Tidigare erfarenheter och attityder gentemot aktionsforskning har visats vara positiva (Rönnerman 2004, s. 28). När de nya samarbetsformerna utvecklades under 1990-talet och storskaliga statliga satsningar betonade nyttan med kompetensutveckling, var ambitionen att bidra till läraryrkets kunskapsbas och status (ibid.). Studier kunde också peka på en korrelation mellan dessa satsningar och lärares ökade självförtroende och medvetenhet (ibid.). Från att ha betraktats som ”inte riktig forskning”, med argument som lyfte de ej teoriutvecklande aspekterna och försummade lokala utvecklingsarbeten och aktioner, ses det numera som en tillförlitlig undersökningsform (s. 43). Denna klyfta, mellan universitetets akademiska kunskap och praktikens behov, lyfter även Schön (1991). I samband med en redogörelse för reflektionens betydelse (som jag återkommer till längre ned i kapitlet) förs en diskussion om forskares och yrkesutövares utmaning att integrera teori och handling på ett meningsfullt sätt (s. viii).

Metodens praktiska element, inom aktionsforskning, ger fördelen att anpassa och möta relevanta frågor och problem för studiens informanter (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 134). Detta beror delvis på det täta samarbetet och integrerandet av de involverade deltagarna, samt metodens oberoende från specifika datainsamlingsmetoder (ibid.). Samarbetet har också praktisk nytta genom att generera tillämpbar kunskap för en förbättrad lärandepraxis, och i detta sammanhang betonar jag betydelsen av skrivfärdighet. En deltagande observation kan, enligt min uppfattning, främja en känsla av bemyndigande och professionell tillväxt genom en reflexiv, nyfiken och konstruktiv ansats i studiens genomförande. Enligt Schön (1991, s. viii) kan forskare, genom att aktivt delta och reflektera över sina erfarenheter, utveckla en djupare förståelse för praktiken och öka sin professionella kompetens. Det innebär inte bara att tänka på att utföra något, utan även att tänka på att utföra något samtidigt som vi gör det (s. 54).

Through reflection, [the practitioner] can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience. (Schön 1991, s. 61)

Och det är detta reflekterande förhållningssätt som min metod avses präglas av. Detta innebär att jag i mitt genomförande är öppen i mina reflektioner, för att eventuellt peka på de underliggande eller förgivettagna förståelser som bildats i ett klassrum. Öppenheten kan även bidra till formuleringar eller reflektioner som inte alltid ter sig eklatanta, där jag hävdar ett rätt

eller fel, och där vissa obesvarade frågor med nödvändighet får kvarstå. Detta blir särskilt tydligt sett till mitt metodval, där jag i vidare reflektion kom fram till att studien inte bara kan betraktas som aktionsforskning, vilket återkommer i diskussionen (se 8.1.). Schön (1991, s. 282) menar avslutningsvis att om jag som praktiker inte reflekterar över min egen undersökning, så behåller jag mina intuitiva förståelser underförstådda och är samtidigt omedveten om gränserna för min uppmärksamhet och reflektion. Men vilka eventuella brister går att identifiera med metoden?

Bristerna kan i anslutning till kunskapssynen uppstå i frågor som berör tolkningsföreträdet, attityder till ny kunskap samt hur forskarens respektive lärarens kunskap värderas (Rönnerman 2004, s. 16). Några brister som Christoffersen & Johannessen (2015) tar upp är metodens uppmanande till bias, dvs. forskarens omdömesförmåga och dess påverkan i resultaten. Under studiens genomförande kan mina personliga strävandemål och förhoppningar sålunda riskera hamna i vägen för de vetenskapligt grundade teorierna som frågeställningarna grundar sig på.

En utmaning vid aktionsforskning är att forskarens omdöme och bedömningsförmåga ges stort spelrum. Det kan också vara svårt att skilja mellan vetenskaplig teori och vanliga uppfattningar som kommer som ett resultat av aktionsforskningen, eftersom forskaren kanske inte är så upptagen av vetenskapligt grundade frågor eller systematisk dokumentation med motiveringar och konklusioner, utan mer intresserad av slutprodukten, av att förändra något.

(Christoffersen & Johannessen 2015, s. 135f)

Utmaningen blir alltså att som en (observerande) deltagare bibehålla ett utomstående forskningsperspektiv, där resultaten från insamlade data och analysen ingår i en forskningsprocess där jag – så att säga – inte får glömma bort vilken vägg som handräcket är fäst i. För att mäta det som avses mätas blir detta en nödvändighet, i synnerhet gällande validiteten i uppsatsen. Syftet med aktionsforskningen är trots allt att skapa förutsättningar för en förbättrad lärandepraktik, vilket metoden i viss mån kräver, en slags autentisk vilja att bidra till en förändringsprocess. För en forskare kan detta bli en utmaning, eftersom syftet med uppsatsen riskerar bli ett hinder i dialogen med eleverna, vilket följande resonemang ämnar ringa in:

That [discrepancy between the voices of the participants and the reaction of the researcher] to me is a bit of a mistake. Because you're not really hearing young people and you're just worried about your project more than what the project could actually become by being in that space.

(Brasof 2021)

Denna risk är hög om syftet med t.ex. en uppsats värderas mer än själva förändringsprocessen. Som forskare kan det alltså vara viktigt att bibehålla ett utomstående forskningsperspektiv och vara medveten om det syfte som ligger bakom studien. Vad detta innebar för studiens resultat återkommer jag till i diskussionskapitlet (se 8.1.).

#### **5.4. Undersökningsgrupp**

Här beskrivs verksamheten i korthet, inledningsvis i generella drag och därefter mer specifikt. Syftet med detta är att sätta den genomförda forskningen i en lämplig kontext och vidare upplysa den tänka läsaren om förutsättningar och läge.

Skolan är en fristående gymnasieskola i nordvästra Skåne och drivs av Folkuniversitetet, en kommunal stiftelse vars styrelse består av representanter från Lund Universitet. Klasserna är uppdelade i naturinriktning och samhällsinriktning och består av relativt små klasser med ca 25 elever. Genom tidigare praktik-/VFU-perioder har jag fått kontakt med skolan, och under denna tid har jag haft möjlighet att bygga upp goda relationer med såväl lärare som elever. Skolans verksamhet upplevs bekant och familjär, vilket kan ha underlättat rekryteringen av informanter.

Valet av informanter består av en samhällsklass med 24 elever. Eleverna går sitt första år, och många i klassen upplever - av det som framgått i samtal med läraren - lite svårigheter med skrivandet. Urvalet kan hittills antyda på ett *bekvämlighetsurval* (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 57), sett till tillgängligheten av skolan och klasserna. Inledande tankar kring valet av skola var riktade mot ett *kriteriebaserat* urval, där den tänka gruppen av studiemotiverade elever syftade till att öka chanserna till ett aktivt deltagande i forskningsupplägget (ibid. s.56). Detta tänktes baseras på den valda gymnasienivåns samhällsinriktning och skolans relativt höga meritvärde i förhållande till Helsingborgs gymnasieskolor (Helsingborg 2022). I stället blev mitt fokus att se klassens eventuella svagheter i sakprosaskrivande som en möjlig förtjänst, eftersom skrivhjälp för elever med fler



skrivsvårigheter kan tänkas passa bättre. Komplexiteten i uppgiften anpassas därför till den grad jag – av erfarenhet från praktik på samma skola – räknar med att de kan hantera.

Datainsamlingen bestod sammantaget av reflektionstexter och kriaövningen, samt en intervju med läraren. ”Nyckeln” till studiens framgång var tänkt att ingå i elevernas reflektioner kring krian som ett potentiellt verktyg för sakprosaskrivandet. Därtill intervjuades läraren som observerat både mig och eleverna under studiens gång. Valet av detta empiriska material syftar till att försöka stärka tesen om krians potential som en didaktisk resurs för elevers metodiska sakprosaskrivande. Slutligen bör det nämnas att analyserandet av elevernas krior i resultatkapitlet genomfördes i Erikssons (2017) efterföljd, i enlighet med det mönster som förs i diskussionen om krians topiker.

## 6. Genomförande

Genomförandet av studien började med en planeringsfas där jag kontaktade lärare på den utvalda gymnasieskolan och berättade om min uppsats och syftet med den. Förhoppningen var att få tillgång till så många klasser som möjligt, för att kunna stärka reliabiliteten i min studie. Till en början utlovades jag två klasser – en samhällsklass och en naturklass (där den senare klassen av läraren bedömts mer studiemotiverade och engagerade) – men på grund av planeringsmässiga skäl visades detta bli svårt. Jag och läraren kom då överens om att genomföra min studie med samhällsklassen. Detta blev således min undersökningsgrupp. Vid samtalet med läraren valde vi ut några lämpliga tillfällen för första lektionstillfället, där krian introduceras och genomförs, samt skrivandet av reflektionstexterna, vilka vi planerade in preliminärt enligt följande:

Kria-lektionen (v. 6)

Reflektionstext 1: Utredande text (v. 7)

Reflektionstext 2: Lyrikanalys (v. 10)

Reflektionstext 3: Nationella provet: talmanus (v. 12- v. 13)

Reflektionstext 4: Nationella provet: skrivdel (v. 15- v. 16)

I en senare mailkonversation med läraren beslutar vi att andra reflektionstexten i stället skrevs i anslutning till elevernas förberedelse inför nationella provets muntliga del. Skälen berodde dels på plötsliga ändringar i lärarens förutsättningar, men även att krians applicerande i en lyrikanalys ansågs förbigå syftet med uppsatsen, där fokus ligger på sakprosaskrivandet

snarare än det mer kreativa skrivandet<sup>11</sup>. Vad detta innebar var att andra reflektionstillfället försvann.

Läraren meddelade eleverna dagen innan om min ankomst via skolportalen. Inför mötet med eleverna förberedde jag dels en uppgiftsbeskrivning<sup>12</sup>, där jag förklarade krians topiker och uppgiften, dels en lektionsplanering<sup>13</sup> som jag delade upp i tre delar: *Introduktion*, *Genomförande av övning* och *Diskussion*. Dessa rubriker kursiveras i följande stycken, och därefter redogörs vad som skedde efter lektionen.

I *introduktionen* tog jag hjälp av några av krians topiker för att strukturera innehållet. Syftet var här att inledningsvis berätta kort om mig själv, vad jag gör och vad syftet med min vistelse var. Genom att berätta om min bekantskap med lärare och elever på skolan samt min bakgrund i skolan från tidigare praktikperioder, ville jag ge skäl till varför jag var värd att lyssna på och sätta lektionen och de kommande tio veckorna i kontext. Jag betonade också vikten av "metodiska skrivfärdigheter" och dess åtskillnad från "tekniska skrivfärdigheter". För att förklara begreppen "topos" och "topiker" använde jag förklaringen "platser i huvudet vi går till för att hämta information", och illustrerade även detta i en slags liknelse:

På samma sätt som att en arkitekt använder ritningar för att planera och bygga ett hus, kan en skribent använda krians topiker för att planera och skriva en text. krians topiker kan alltså både hjälpa till att "strukturera huset", men även för att ni som skribenter inte ska "stå framför huset" utan att veta hur ni kom dit eller hur ni ska ta er vidare.

(Fältanteckningar, s. 2)

För att vidareutveckla denna betydelse använde jag mig av ett exempel. Jag bad eleverna föreställa sig att någon frågade dem "Vem är du?", och att svaret inte är entydigt utan kräver "flera svar". Jag förklarar att vi, för att ge olika typer av svar tar oss till olika *topos*, olika platser, som t.ex. *Namn*, *ålder*, *intressen*, *erfarenheter* etc. Här passade jag inte bara på att applicera frågorna på mig själv (pga av dess tänkta ethos- och pathoshöjande effekt), utan även att förklara hur toposbegreppet kan förstås både som perspektiv och som verktyg.

Vi går alltså till olika ställen i huvudet för att hitta olika sätt att bemöta, se eller förhålla oss till information", sammanfattar jag det. "Vi ser det som finns att se från platsen vi

---

<sup>11</sup> Att betona är dock att topikerna hade gått alldeles utmärkt att applicera vid en lyrikanalys.

<sup>12</sup> Se bilaga 2. Denna innefattar även en exempeltext och citat som eleverna fick välja på.

<sup>13</sup> Se bilaga 1.

står på, men vi använder också topiker för att kunna ta oss till de platserna. Och det är precis detta som kriaövningen kan sägas handla om.

(Fältanteckningar, s. 2)

Vidare går jag igenom krians åtta topiker. Jag gör detta genom att skriva upp dem, en efter en, på tavlan och förklarar dem under tiden. Efter att dessa har förklarats säger jag att begreppen även finns i uppgiftsbeskrivningen (se bilaga 2). Jag meddelade även att uppgiftsbeskrivningen innehåller en exempeltext som de kan ta hjälp utav för att förstå ungefär vad som förväntas, samt att uppgiften innehåller citat att välja från<sup>14</sup>.

Under *genomförandet av övningen* stod jag vid ett bord framför tavlan och tog *fältanteckningar* (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 78f). Eleverna fick uppgiftsbeskrivningen tilldelad via skolportalen, och jag observerade dem tillsammans med läraren. Jag noterade relevanta observationer och tankar som kom upp före, under och efter övningen. Lektionen varade i totalt 90 minuter, med 30 minuter avsatta för introduktion och diskussion. Därmed hade vi 60 minuter för kriaövningen. Vid ett tillfälle i samtal med läraren under elevernas skrivande ifrågasatte jag om en timme kanske var för lite tid, vilket läraren bekräftade som en möjlig risk. Många elever hade svårt att förstå vissa topiker tillräckligt bra för att börja skriva (fältanteckningar, s. 3). När jag märkte att vissa elever fastnade med de första topikerna bad jag dem att gå vidare men försöka få ner minst en mening först. Alla elever verkade engagerade i skrivprocessen, vilket läraren påpekade inte var vanligt förekommande. När det återstod fem minuter av lektionen föreslog jag att de granskar det de har skrivit och börjar lämna in.

Inför *diskussionen* bad jag eleverna att stänga ned sina skärmar och flytta uppmärksamheten till tavlan. Ett antal elever såg fortfarande ut att avsluta uppgiften, med blickarna intensivt riktade mot skärmen. Jag valde att då stå tyst i en minut och invänta dessa. När skärmarna var neddragna påbörjades diskussionen. Här fokuserade jag på fördelar och nackdelar med övningen, eventuella svårigheter eleverna stötte på och vad som kunde förtydligas i introduktionen. Dessa knappt femton minuter fylldes inte med livliga diskussioner, utan i stället av enstaka röster som uttryckte olika åsikter om övningen. Elevernas röster användes här som utgångspunkter för andra elevers tankar, genom att be någon utveckla eller tillägga något. Många elever var samstämmiga i svårigheterna med vad topikerna skulle innehålla, till vilket jag förklarar hur övningen behöver memoreras och läsas på för att kunna användas. En

---

<sup>14</sup> Se bilaga 2.

elev säger att det var ”svårt att förstå vad topikerna skulle innehålla” (fältanteckningar, s. 3). Jag anade här en ”rädsla för att misslyckas”, vilket Stensmo (1997, s.99f) belyser som ett vanligt förekommande resultat av lärarens förväntningar på elevernas prestationer. Jag försökte vara transparent och förklara hur det tog mer än en lektion för mig att förstå dessa topiker, och att vi därför behöver repetera dessa vid ett ytterligare lektionstillfälle. När lektionen var över påminde jag eleverna om reflektionstexterna, och var noga med att betona värdet av uppriktiga svar.

Var så transparenta ni kan! Tycker ni det funkar, skriv det. Funkar det lite grann, skriv det.

Helt värdelöst, skriv det.

(Fältanteckningar, s. 3)

Efter lektionen renskrev jag anteckningarna i lunchrummet och läste igenom elevernas Krior för att bedöma deras förståelse. Jag kommenterade övervägande positivt men var noga med att rätta eventuella feltolkningar av topikerna. Jag började även formulera reflektionsfrågor för att få en överblick av undervisningens utfall och elevernas användning av topikerna vid kommande skrivtillfällen (se bilaga 3). Läraren informerades om reflektionstexterna, men på grund av ett missförstånd fördröjdes skrivandet av dem i några veckor. Den första reflektionstexten skrevs v. 10, ca två veckor efter att eleverna lämnat in den utredande texten, vilket då möjliggjorde frågor om användningen av topikerna i anslutning till skrivtillfället.

I anslutning till *den andra reflektionstexten* och elevernas Nationella prov i tal, höll jag en kort lektion vecka 12 för repetition och genomgång av krians topiker. Syftet var att informera frånvarande elever om krian och ge verktyg för fortsatt skrivande inför provet. Av det som framgick via vissa kommentarer på skolportalen, men även i samtal med eleverna, upplevde många av eleverna en del stress. Så jag betonade att genomgången var kort och att inga extrauppgifter skulle tilldelas. Under genomgången verkade elevernas förståelse och intresse för topikerna öka något. Jag var noga med att påpeka att topikerna inte ska ses som mallar som måste användas, utan som verktyg för att underlätta skrivandet av en mer innehållsrik text. Eleverna visade engagemang och två av dem använde topikerna som mallar för sina texter, vilket de upplevde som hjälpsamt. Vid ett tillfälle under lektionen ställde sig en elev upp och tog en bild på tavlan med alla krians alla topiker uppskriva. Efter lektionen satt två elever kvar och hade använt topikerna som mallar för sina texter, vilket de upplevde fungerade som ett hjälpsamt medel. ”[Topikerna] hjälper mig att hitta fakta som jag inte hade kunnat hitta själv” säger en av eleverna (fältanteckningar, s. 6).

Under de dagar och veckor som följde tilldelades eleverna "Reflektionsfrågor 2" och "Reflektionsfrågor 3" (se bilaga 3). Det framgick även under dessa veckor (v. 12 t.om. v. 18) att läraren använde toposbegreppet under sina lektioner. Att planeringen blev framskjuten med två veckor, berodde på svårigheter att tillgå lektionstimmar samt stundtals bristfällig kommunikation. Den sista genomgången hölls därför vecka 18 och följdes av elevernas skrivande av den sista reflektionstexten. Jag sammanfattade de tolv veckorna, studiens syfte och avslutade med att tacka eleverna för deras medverkan och engagemang. Några dagar senare intervjuade jag läraren, med hjälp av semistrukturerade frågor, mobilinspelning och anteckningar (se bilaga 4).

## 7. Resultat och analys

Detta kapitel kommer huvudsakligen behandla resultaten från insamlade data från elevernas reflektionstexter, men även elevernas Krior och lärarens intervjuvar. Innehållet i elevernas Krior är tänkt att utgöra en förförståelse som kan bidra till att reflektionstexterna sätts i en lämplig kontext. Därefter görs en analys av dessa övningar med bakgrund att försöka bemöta frågeställningarna och den tes jag driver genom studien<sup>15</sup>. Den fjärde frågeställningen besvaras som tidigare nämnt i diskussionskapitlet (se 1.1.). Frågeställningarna ser ut som följande:

1. Vad kan det finnas för stöd att framhäva progymnasmataövningen Kria som ett hjälpmedel att utveckla gymnasieelevers sakprosaskrivande?
2. Hur påverkas några faktiska gymnasieelevers metodiska skrivfärdigheter av progymnasmataövningen Kria?
3. Vilka potentiella hinder kan införandet av kria få i klassrummet? Och hur kan dessa eventuellt mötas?
4. (Kan kriaövningen därutöver utveckla ett kritiskt och nyanserat tänkande inom ramen för medborgarkompetens i ett demokratiskt samhälle?)

Inledningsvis görs en översiktlig bedömning utifrån de tolkningar som gjorts av elevernas arbeten. Detta innebär att jag under läsningen av uppgifterna antecknar eventuellt återkommande styrkor och eventuella missförstånd i texterna, och för att peka på konkreta exempel används citat från texterna. Därefter används reflektionstexterna som stöd för att

---

<sup>15</sup> Tesen avser att kria kan användas som ett didaktiskt redskap för utvecklandet av elevers sakprosaskrivande (se 1.1.).

möta de tre första frågeställningarna ovan. Kapitlet övergår därefter till diskussionskapitlet där den fjärde frågeställningen behandlas tillsammans med avslutande tankar.

## 7.1. Krian: texten

I detta avsnitt kommenteras varje topik i ordning, utifrån läsningen som gjorts av elevernas sammanlagt arton Krior. Syftet med detta är att presentera elevprestationerna på ett sätt som kan komplettera förståelsen av de förutsättningar eleverna fick. Därefter avslutar jag med en sammanfattande tolkning av dessa.

### *Beröm*

En del elever verkade ha svårt att förstå denna topik. I avsnitt 5.1.2. hänvisar jag till fältanteckningarna och de frågor som ofta dök upp. Ett exempel på dessa frågor handlar om denna topik ("Vadå skriva om författaren?") och visar på en återkommande förvirring hos eleverna. I uppgiftsbeskrivningen (se bilaga 2) skriver jag "Varför ska vi lyssna på just denna person?" som en del av innehållet. Detta missades av en del. Hur detta kunde se ut visar jag med följande textutdrag:

Mark Twain var en författare som föddes under 1800-talet och dog tidigt under 1900-talet. Han var i museuret Hall Of Fame. Med det citatet väckte Mark upp mycket uppmärksamhet samt flera olika tolkningar.

Det kända citatet "Man föds inte till kvinna man blir det" kommer från den kände franske författaren, filosofen och feministen Simone de Beauvoir. Hon levde i efterkrigstidens Frankrike och citatet kommer från hennes bok "Det andra könet" (1947).

I första exemplet går det att skönja topikens huvudpoäng i meningen "Han var i museuret Hall Of Fame". Där framgår att personen är känd, men ger inga fler skäl till att personen skulle vara värd att lyssna på. Andra exemplet lyfter fram de Beauvoir som "författaren, filosofen och feministen", men inte en mening om hennes inflytande eller framgångar. De flesta lyckades däremot formulera topiken på sätt som lyfte sagesmannens bedrifter, inflytande etc.

Astrid Lindgren var en av Sveriges kändaste sång och textförfattare. Hon är en kvinna som ligger många svenskar nära till hjärtat, då hon skrivit några av de kändaste barnböckerna som till exempel Pippi Långstrump och Bröderna Lejonhjärta.

Vem som helst hade nog kunnat svara på vem Astrid Lindgren är, det är ett namn som alla kan och kan koppla till ett barndomsminne. Hon ses som en humanist som kämpade för barns rättigheter, jämlikhet och stod upp för sina åsikter. Astrid föddes på gården Näs utanför Vimmerby 1907. Några av hennes mest kända verk [...] är Pippi Långstrump, Emil i Lönneberga och Bröderna Lejonhjärta.

Mannen som har komponerat detta citat är ingen mindre än den kända fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimovic, som har nått ut till miljontals personer som är uppväxta i förorten som kan relatera till deras idols uppväxt. Han ses som en av Sveriges bästa fotbollsspelare om inte en av världens bästa spelare [...] Zlatan är uppväxt i Malmö, Rosengård med sin mamma. Han hade en tuff barndom då han blev slagen och tvingades gå hungrig i dagar.

Här ges personerna epitetet såsom ”sveriges kändaste sång och textförfattare” och som förbilder till människor uppväxta i förorten. Bedrifter om deras inflytande över kulturen lyser även fram här, såväl som inblickar i deras egenskaper, uppväxt och liv.

### *Parafras*

Denna topik tillhörde också en av de eleverna hade svårigheter med, som tidigare nämndes. Ibland skrev elever för långa teser och därmed inte koncist. Några hade många teser inbakade i samma stycke.

Men vad menas med citatet egentligen? Vi människor går genom olika typer av problem i våra liv samtidigt är det väldigt svårt att bara släppa dem och låtsas som att ingenting händer. Att övertänka våra problem är det mest normala vi gör. Det leder till att de stannar med oss under en lång period och vi går runt och tänker på dem hela tiden. Problemen blir oftast mycket större och mer komplicerade än vad dom var i grunden vilket påverkar oss negativt.

Vad menar Steve Jobs med detta citat? Jo syftet med citatet är du kommer inte leva för evigt och du har bara en begränsad tid på denna planet, så sluta leva ditt liv utifrån andras principer. Lyssna på ditt hjärta istället för fokusera på hur andra vill att du ska vara och göra. Idag betyder det ganska mycket då det finns väldigt många normer och andra faktorer som påverkar dig om hur du ska leva och man får inte riktigt vara sig själv. Och detta citat vill inspirera dig att följa ditt hjärta och ta din egna väg i livet och sluta lyssna på alla runt om dig.

Ett genomgående mönster i ovanstående citat verkar vara en slags reflekterande tendens. Det verkar även antyda på ett slags sökande efter en tes under själva skrivprocessen. Tidsbristen kan ha varit en bidragande faktor till detta, och hade eleverna haft mer tid kanske detta hade hunnits omformuleras. Enligt Eriksson (2017, s. 68) bör detta stycke inledas med vad personen har sagt, hur författaren (eleven i detta fall) tolkar yttrandet och varför det är relevant idag, för att avslutningsvis formulera tesen. Att formulera tesen var en genomgående svårighet många elever uttryckte, och som därtill många texter visade (se citaten ovan). I det senare citatet uppstår även en mindre vanlig tendens, nämligen formulerandet av flera teser, vilka kunde formuleras ”Du kommer inte leva för evigt”, ”Sluta lev ditt liv utifrån andras principer” och ”Lyssna på ditt hjärta”.

### *Skäl*

De flesta texter innehöll denna topik, vilket verkar peka på en tydlighet som saknades i föregående topiker. Att ge skäl för någonting kan liknas vid en dialog med åhöraren/läsaren,

där författaren besvarar frågan ”Varför är detta viktigt?” (Eriksson 2017, s. 69). Detta kan vara skälet till att topiken verkade vara den som de flesta förstod bäst.

Med andra ord så är Zlatans citat viktigt, för att visa och få folk att förstå att man inte kan ändra på sitt ursprung, sitt arv eller sin identitet. Det kommer vara med dig hela ditt liv. Det har byggt upp dig som person och grunden till din personlighet på grund av din miljö som du har växt upp i.

Att kvinnans roll inte bestäms av normer och samhället är viktigt för oss då vi ska kunna utveckla och låta folk från alla olika håller att kunna medverka och bidra till samhället utifrån deras styrkor samt för att vi alla ska ha den personliga friheten att leva och göra som vi önskar.

I uppgiftsbeskrivningen förklarar jag topiken genom att föreslå formuleringar som: ”Varför är det viktigt att [DIN TES]?”. Från det senare citatet blir detta alltså *Varför är det viktigt att kvinnans roll inte bestäms av normer och samhället?* Detta besvarar eleven genom att belysa vikten av att låta människor, med deras styrkor, få utvecklas och delta i samhället. Även frågorna som ställdes verkade visa på ett stöd i deras skrivande.

Varför Zlatans citat är viktigt är för att [...]

Detta citatet är viktigt att framhäva i samhället eftersom [...]

Citatet är viktigt eftersom [...]

Här verkade frågorna ställda i uppgiften vara till hjälp, eftersom flera elever tog hjälp av formuleringen, på ett eller annat sätt.

### *Motsats*

Under denna topik menar Eriksson (2017, s. 70) att vi nu ska försöka att hitta tesens potentiella motargument (se även avsnitt 2.2.2.). Denna topik kan användas för att visa ”att man är medveten om olika synsätt på samma sak” (ibid.). Motsatstopiken kan även användas för att höja ethos och skapa en mer framgångsrik kommunikation (Sigrell 2007, s. 212). Detta verkar betyda att topiken används för att systematiskt analysera och adressera olika synsätt och invändningar som kan uppstå i samband med tesen. Genom att visa att vi är öppna för potentiella invändningar och förmår betrakta en företeelse från andra topos, ökar vi trovärdigheten i det sagda (ibid.). Här valde vissa elever att enbart skriva ut motsatsen, som om syftet vore att identifiera någonting snarare än att vidare förhålla sig till det (se följande citat).

Dock ser inte alla sitt ursprung som sin identitet eller något som gör en till en viss person. Att de inte har en betydelse till vem vi är.

Att inte ge sina barn den kärlek och stöttning de behöver är som att slänga ett barn i poolen och förvänta sig att kunna lära sig simma på egen hand. Vilket betyder att om inte förutsättningarna ska finnas hos barnet så kommer inte världsbilden bli rättvis för barnet vilket



betyder i jämförelse med liknelsen innebär att om barnet inte får de grundläggande simtag så kommer barnet aldrig att lära sig simma på rätt vis om ens alls.

Motsatsen till detta är att barn bör visa neglect eller hårdare uppfostran för att skapa folkvett.

Tidsbristen var, som tidigare nämnt, en anledning till att vissa stycken inte skrevs klart. Det fanns däremot elever som lyckades att utveckla motsatsförhållandet mer nyanserat.

Vad hade hänt om vi tänkte tvärtom? Tänk om ingen hade haft några egna tankar om hur man ska vara och tänka. *Vi hade varit väldigt ensidiga och alla varit likadana och ingen människa hade haft något som just definierar dem eller är speciellt för dem.* Hur hade vi människor utvecklas om alla tänkt på samma sätt. *Vi hade gått miste på så många viktiga tankar och idéer.*

Om man glömmer bort vart man kommer ifrån, *kan det vara svårt att ha en stark identitet, eftersom man inte har en aning om vem man är. Det kan också leda till att man inte har någon aning om vilka traditioner eller värderingar som identiteten är baserad på. Det kan också leda till en känsla av rastlöshet och osäkerhet när man försöker ta itu med vardagliga uppgifter.*

Dock finns det fördelar eftersom du kan som i t.ex. bild, ha en referensbild och kanske inte kalka av, men kopiera linjerna och emulera bilden så bra som du kan och på så sätt bygga muskelminne och nästa gång kanske veta hur du ska göra.

Vissa elever valde att elaborera antitesen genom att ge exempel på dess konsekvenser (se mina kursiveringar i de två första citaten). Dessa kan sägas besvara frågorna ”Vad skulle hända om man inte gjorde så som du föreslår i din tes?” och ”Finns det några negativa konsekvenser av att inte göra så som du föreslår?”. Även om detta inte besvarar de frågor som Eriksson (2017) använder, visar det ändå på en medvetenhet kring olika synsätt på samma sak (Eriksson 2017, s.70).

### *Liknelse*

Liknelse-topiken menar Eriksson (2017, s. 71) att många studenter upplever som svårast. Att hitta en liknelse som använder sig av textens innehåll räcker däremot inte, utan tesen måste hänga ihop med liknelsen (ibid.). I denna uppgift lyckades flera elever skapa en form av liknelse eller jämförelse. Här är några exempel på hur de bästa fallen kunde se ut:

Att man kopierar för att man ska nå höjder lättare än genom hårt arbete är otroligt svagt enligt mig. Det skulle vara som att Burger King kopierade McDonald's reklam och bara bytte loggan på slutet!

Att inte ge sina barn den kärlek och stöttning de behöver är som att slänga ett barn i poolen och förvänta sig att kunna lära sig simma på egen hand

I första citatet väljer eleven att koppla liknelsen till antitesen, vilket verkar indikera på en missuppfattning. Denna tendens återkommer även i andra citatet. Elev 1 jämför ett företags utbyte av konkurrensens logga för att peka på det oädla med att ta genvägar istället för ”hårt arbete”, medan elev 2 efterliknar avsaknad av kärlek i uppfostran med att slängas in i en pool

utan simfärdigheter. Ytterligare en förekommande tendens var liknelser som kopplade till en del av ett resonemang, vilket i följande citat gör elevens medvetna användning av topiken svår att avgöra.

Konsekvenser till detta kan påverka ens mående något enorm. Om detta inte normaliseras kommer fler och fler må dåligt och det drar in den psykiska ohälsan. [...] *Det är som en tyngd över bröstet* att hela tiden vara det som förväntas av en. Det är därför förväntningar kan vara dåligt. (min kursivering)

En möjlig förklaring till att vissa elever hade svårt att koppla liknelsen till tesen, kan antas vara att topiken Motsats följs av Liknelsen. Om inte detta understryks under introduktionen av övningen, kan detta eventuellt leda till att eleverna – genom att oreflekterat ta sig an liknelsetopiken – ser det mer naturligt att koppla an liknelsen med antitesen. I kontrast till detta verkade nästa topik gå bättre.

### *Exempel*

Denna topik lyckades fler elever förstå och skriva om. De flesta tog exempel från sina eget liv, med inledande fraser som ”Jag själv...” (fyra elever) eller ”Under min uppväxt...” (två elever). Att utgå från egna livserfarenheter tillhör ett av de starkaste exemplen (Eriksson 2017, s. 72). En elev vände sig istället till läsaren (”Låt säga att du växte upp i ett fattigt och farligt...”) medan några elever tog andras livserfarenheter som exempel (se citat under).

Ett tydligt exempel på detta är Marie Curie som föddes 7 november 1876 och dog 4 juli 1934. Hon var den första kvinnan att tilldelas ett nobelpris samt tilldelas nobelpriset två gånger. Hon var en fysiker och kemist. Hennes forskning ledde till upptäckten av radioaktivitet samt ämnet radium och polonium. Skulle hon kunna göra detta om hon bara satt hemma och tog hand om två barn och hemmet?

Min pappa är ett av många exempel på hur ens bakgrund och miljö grundar en som person, då han är född och uppväxt i Schweiz men flyttade till Sverige när han var i 30 årsåldern. Hans bakgrund och uppväxt i schweiz kommer alltid ha en betydelse för hans identitet oavsett om han bor i sverige och skapat ett nytt liv här.

I en av texterna dök även samma tendens upp som i förra topiken, dvs. att koppla topiken till antitesen. Syftet med denna topik är återigen att finna exempel som stärker tesen (ibid.). Att istället finna exempel som stärker en antitetisk formulering skapar en framställning som löper efter två ”parallella linjer” bestående av tesen och antitesen (ibid.).

### *Citat*

Bortsett från fem elever lyckades alla elever hitta citat som kunde kopplas till citatet. Även om något citat var mindre lämpligt visade de flesta elever att de förstod syftet. Med ”mindre lämpligt” åsyftas här en vag koppling mellan tesen och citatet (se citat 1 nedan). I övrigt

använde sig eleverna av citat med en tydlig koppling (se citat 2–5), vilket tyder på att topiken var relativt lätt att förstå.

Citat med koppling till ”Ge barnen kärlek, mera kärlek och ännu mera kärlek, så kommer folkvettet av sig själv” (Astrid Lindgren):

Livet handlar inte alltid om att rida ut stormen utan att även dansa i regnet (Nalle Puh)

Det enda du kan göra mot ditt barn är att ge honom kärlek och stöd; hans intelligenta kommer växa. Det är allt. Skapa en kärleksfull atmosfär för honom där intelligens naturligt blommar (Sadhguru)

Citat med koppling till ”Man föds inte till kvinna, man blir det” (Simone de Beauvoir):

There is no limit to what we as women can accomplish (Michelle Obama)

Citat med koppling till ”Man kan ta en kille från Rosengård, men man kan inte ta Rosengård från en kille” (Zlatan):

You can take the girl from the city, but never the city out of the girl” (Gossip Girl)

Don't forget where you came from, but always remember where you're going (Luke Taylor)

I exempelvis gör eleven med Simone de Beauvoirs citat en koppling mellan samhällets sociala och kulturella konstruktivistiska könsnormer, och den möjliga obegränsade potentialen hos kvinnor, oberoende konstruerade begränsningar. Detta, liksom övriga citat, visar på en god förståelse för topiken. I anslutning till det nämnda citatet bör det tilläggas att elevens parafrasering är ”kvinnans uppgifter, egenskaper och rättigheter avgörs inte biologiskt”. Som nämnts under Parafras-stycket tidigare i avsnittet utgår texten från elevens tolkning av yttrandet, vilket i detta fall skapar den brygga som krävs för att förena citatet med yttrandet.

### *Slutord*

Slutordet är den topik som ska sammanfatta krian och återkoppla till den röda tråden (Eriksson 2017, s.73). Många elever tolkade topiken som att sammanfatta texten och återkoppla till tesen, vilket stämmer. Ytterligare ska det här kontrolleras att texten ovan, med alla dess topiker, genomgående har återkopplat till en och samma tes (ibid.). Detta hade många elever svårt med. Det som finns att säga om slutordet är att alla elever (bortsett från en elev) skrev någonting under denna topik. Många av slutorden manar till handling och förändring (första och andra citat), medan andra vädjar till känslor och förståelse (se tredje och fjärde citatet).

Barn behöver kärlek. uppskattning, beundran. Barn behöver föräldrar som visar sig kärleksfulla. Om barnet inte får den kärlek den behöver får den en sämre chans att bli en bra människa. Jag uppmanar

att visa tydlig kärlek till sitt barn, oberoende av förhållande, tillstånd eller ålder. Alla barn behöver uppskattning. Alla barn behöver beundran. Alla barn behöver kärlek. [1]

Sammanfattningsvis så ska vi inte glömma vart vi kommer ifrån. Och ifall vi glömmet vart vi kommer ifrån så finns det konsekvenser som t.ex. att man kanske inte finner den känslan av att man är hemma och att man känner sig vilse. Allt som allt så är pengar den främsta faktorn till varför folk gömmer vart de kommer ifrån och det Zlatan menar är att även om du får alla pengar i världen så ska du inte bli girig utan du ska fortfarande komma ihåg vart du kommer ifrån.

Så ge inte upp på din dröm eller mål! Säg inte till dig själv att du inte är bra nog och att du bara är ett stort misslyckande, för det är du inte. Ingen dröm är för stor och det finns alltid en chans att lyckas så länge du försöker.

Sammanfattningsvis verkar elevernas texter peka på att tydlighet i uppgiftsbeskrivningen och förklaringen av topikerna kan vara avgörande för deras förståelse av och prestation i uppgiften. Ett exempel är just användningen av exempel, vilket jag i avsnitt 5.1.2. gav exempel på när en elev tillkännagav den pedagogiska effekten av uppgiften. Det kan också visa på vikten av att ge eleverna konkreta och användbara verktyg för att kunna besvara uppgiftens frågor på ett tydligt och effektivt sätt. Under lektionen var det tydligt att tidsbegränsningen, som jag nämnt vid ett par tillfällen i föregående avsnitt, var en bidragande faktor till att elever hoppade över vissa topiker, alternativt spenderade mindre tid per topik (fältanteckningar, s. 3). Många elever verkade som sagt fastna vid de första topikerna (speciellt Parafrasen). En elev hade uttryckt att hen inte visste hur yttrandet kunde parafreras, som om det fanns ett rätt eller fel. I uppgiftsbeskrivningen framgår dock tydligt att deras första uppgift är att ”tolka”, vilket jag förutsatte även indikerade på avsaknaden av just ett rätt respektive fel. Eriksson (2017) är även tydlig med att understryka detta.

Den vettiga tolkning man kommit fram till behöver inte vara den enda rätta, det finns alltid olika tolkningar av en lite kryptisk kria.

(Eriksson 2017, s. 65)

Hur eleverna upplevde övningen och ser dess eventuella nytta i övrigt arbete följer nu i nästa avsnitt. Här använder jag även delar från transkriberingen av intervjun med läraren (se bilaga 4).

## **7.2. Reflektionstexter och intervju**

I de kommande avsnitten har jag som ambition att presentera, analysera och översiktligt redogöra för de resultat som framgått i elevernas inlämnade reflektionstexter (numrerade med hänvisning till bilaga 5), samt från transkriberingen av intervjun (se bilaga 4). Jag avser

använda tidsstämpel i citaten från läraren för att åtskilja dessa från elevernas citat. Första avsnittet har som ambition att huvudsakligen besvara studiens två första frågeställningar<sup>16</sup>, medan andra avsnittet avser lägga mer fokus på den tredje<sup>17</sup>.

### 7.2.1. Undervisningens metod – elevernas möte med krian

Mötet med krians topiker kanske tillhör undersökningens viktigaste utgångspunkt, tillika förutsättning. Orosmoment angående elevernas förståelse för topikerna i krian och dess användning, var därför tidigt en oro som låg i bakhuvudet. I fältanteckningarna formulerades tanken: ”Tänk om de inte förstår begreppen eller syftet med uppgiften, men inte räcker upp handen pga brist på engagemang?” (fältanteckningar, s. 1). Angående mötet med och användningen av topikerna uttalade sig eleverna i större utsträckning positivt i de texter som lämnades in, bland annat genom att peka på den upplevda nyttan av topikerna i skrivprocessen.

Jag tycker att det var bra för att det blev lättare att veta vad man skulle skriva. Det var lättare att komma vidare. Det stod nästan vad man skulle skriva. [13]

[N]är man hade skrivit ett tag blev dem mer som en vägledning till hur jag skulle skriva min text. [19]

Min planering över hur och vad jag ska skriva har blivit bättre, men jag har även märkt att mina texter känns mer konkreta. [41]

Jag har nu en bättre förståelse för vad som krävs för att producera en vetenskaplig skrivuppgift tack vare Kriaövningen. Det har lärt mig att koncentrera mig på de källor jag har tillgängliga och att använda dem som vägledning när jag försöker förstå ämnet. [65]

Eleverna beskriver detta stöd i skrivprocessen genom att bland annat peka på hur det ”blev lättare att veta vad man skulle skriva”, att topikerna fungerade som ”en vägledning” och som ett verktyg för att ”få ett bredare innehåll” och göra texterna ”mer konkreta”. Sista citatet lyfter till och med krians vägledning i sakprosaskrivande. Även i intervjun lyfter läraren övningens förtjänster i skrivprocessen.

L: (19:00) Jag tror ju verkligen på värdet av att utveckla liksom metaspråk kring de här olika stegen i partesmodellen, och krian har ju liksom god kapacitet för inventio. Och även, ja, dispositio också. Och det är där jag tycker att mina elever brukar [...] kör[a] fast och står och stampar ganska länge innan de kommer därifrån. Och att strukturera upp den processen för dem tror jag att många tjänar på att lägga mer energi på att formulera sig på fungerande sätt.

---

<sup>16</sup> ”Vad kan det finnas för stöd att framhäva progymnasmataövningen Kria som hjälpmedel att utveckla gymnasieelevers sakprosaskrivande?” och ” Hur påverkas några faktiska gymnasieelevers metodiska skrivfärdigheter av progymnasmataövningen kria?”.

<sup>17</sup> ”Vilka potentiella hinder kan införandet av krian få i klassrummet? Och hur kan dessa eventuellt mötas?”

Läraren pekar här på topikernas potential både i början och under skrivprocessen, och betonar vikten av att hjälpa eleverna att strukturera och formulera sina texter effektivt. Läraren uttrycker också en förvåning över hur snabbt eleverna kom igång med skrivandet.

L: (06:54) [...] när du iscensatte [krian] i klassrummet, framför allt blev jag fascinerad över att eleverna kunde komma igång och skriva en ganska rejäl och maffig text på ett ganska begränsat tidsutrymme, som ändå blev en text som hade en typ av röd tråd som var fyllig innehållsmässigt.

Eleverna bekräftar detta stöd och beskriver hur topikerna har underlättat deras skrivande genom att ge vägledning, bredda innehållet och göra texterna mer konkreta.

Jag har lärt mig hur jag ska tänka från olika perspektiv för att få ihop en text och jag har tillmed använt den på mina texter. Jag har inte använt alla topikerna men de flesta för att få kunna skriva en text som hänger ihop. Jag använder den också nu när jag ska skriva mitt tal. [35]

Jag har ofta känt att jag inte får en bra överblick i mina texter, men krian har hjälpt mig med detta då det är konkret och har många olika aspekter för att få perspektiv. [56]

[Topikerna] förenklade [krian] då man fick en mer konkret syn på hur man skulle gå tillväga med uppgiften. Men de gjorde även att man fick mer information och därifrån kunde se från fler perspektiv. [17]

I enlighet med partesmodellen kan detta alltså förstås som ett hjälpmedel i även dispositioarbetet, samt belysa hur topiker kan förstås som ”fasta dispositionsmönster” (se 3.2.). För att använda det kritiska resonemang som nämns i detta tidigare avsnitt, där topiker kan betraktas som begränsande i fantasikapandet, har ett par elevers röster gett skäl till att uppmärksamma detta.

Planeringen är tror jag lite bättre [...] Vet inte om det hjälper så mycket egentligen eller om det förvirrar mig mera. Nu försöker jag bara få med alla 8 punkter fast jag vet att det inte behövs. [44]

[N]är jag använde [topikerna] så blev jag mer förvirrad och jag hann inte ens bli klar [...] jag brukar inte ha problem annars när jag skriver text. Jag har inte lärt mig så mycket om jag är helt ärlig. Mycket av det [Elia] gick igenom har jag redan använt flera gånger i många texter. [30+41]

Dessa elever verkade uppleva att användningen av topikerna fick dem att känna sig bundna och förvirrade. I första citatet verkar eleven till och med antyda på att hen ”vet att [de 8 topikerna] inte behövs”. Vad detta verkar indikera är oklart, men kan peka lika mycket på otydliga instruktioner som bristfälligt engagemang. Samma elever besvarade frågor om vad topos och topiker betyder med svar som ”Vet ej”, och kunde därtill uttrycka sig som att ”jag behöver inte det, typ....”. Vad gäller denna begreppsförvirring återkommer jag mer till i nästa avsnitt.

När tidigare kapitel som hastigast lyfte fantasins roll, fördes även ett längre resonemang om fantasins förhållande till ”förstelnade former” (se 3.2.2.). Vissa elever lyckades synliggöra detta på lite olika sätt i sina reflektionstexter.

Jag har lärt mig att oavsett om man har olika saker att utgå från så ska man inte känna sig alltför bunden. Utan du ska använda en blandning av din fantasi och ämnet du ska förhålla dig till. Men också att jag måste tänka till innan jag börjar skriva. [27]

Jag tror att det är viktigt att man inte låter topikerna styra för mycket över texten, utan att man även kan använda sig av sin egen fantasi och kreativitet. [52]

Andra elever lyfter därutöver ytterligare upplevda förtjänster med topikerna:

Jag har alltid haft det svårt för att veta vad det är jag ska skriva om och den har varit en jättebra mall för mig. Jag skriver inte samma sak flera gånger längre och lägger inte mycket tid på en topik. [58]

Jag har lärt mig att jag omedvetet har använt dessa [topiker] i min skrivprocess och inte varit medveten om det förrän nu. Detta gjorde att jag lättare kunde få tillgång till dessa olika topikerna nästa skrivtillfälle. [23]

Citaten framhåller elevernas insikt om att använda topikerna som en mall eller riktlinje för att kunna ta sig vidare i sin skrivprocess. Det första citatet bekräftar även vad som framgick i tidigare forskning<sup>18</sup>. De har också blivit medvetna om att de har haft en naturlig benägenhet att använda liknande topiker tidigare, men att de nu verkar kunna dra nytta av denna metakognitiva kunskap, även i framtida skrivuppgifter. Citaten bidrar också till att belysa elevernas upplevelse av nyttan med krians topiker och betonar betydelsen av att balansera topikerna med sin egna fantasi och kreativitet i skrivprocessen.

### **7.2.2. Krian: en lämplig didaktisk resurs i skolan?**

Liksom det har framgick i föregående avsnitt var både jag och läraren överens om att topikerna kan fungera som verktyg för elevernas skrivprocess inom ramen för svenska 1. När jag frågade om hur användningen av topiker i lärarens undervisning har förändrats sedan studien började, verkar läraren inse att de använts både medvetet och omedvetet.

L: (07:58) [...] när vi började med övningen så hade vi ju det här med utredande texter, och där skulle dom ha med olika sorters resonemang. Och då kunde vi ju lätt- istället för att man kallar det olika sorters resonemang så kan man jämföra med dom här topikerna. [...] Sen i historia så har jag också haft- ja, det har blivit som en struktur där, när dom ska fylla sina texter som innehåll så skriver jag upp sju punkter på tavlan. Lite som du gjorde. Så när de ska ha källkritik så ställer vi upp vilka frågor vi ska ställa om källan här...

---

<sup>18</sup> ”Många skribenter blir själva överraskade över hur bra deras texter blir med hjälp av topikerna, att de kan skriva så mycket om ett ämne utan att upprepa sig” (Pelger & Santesson 2012, s. 108)

Läraren verkar här insett potentialen i att använda topiker som verktyg för elevernas skrivprocess, och detta genom att aktivt implementerat dem både inom ramen för både svenska och historia. Genom att koppla topikerna till olika sorters resonemang har läraren skapat en strukturerad lärandepraxis, där frågor skrivs upp på tavlan och som eleverna kan följa i sina texter.

En möjlig förklaring av de tidigare kritiska rösterna kring begreppsförvirringen kan vara en brist på förståelse för topikerna och dess användning. Läraren bekräftar denna begreppsförvirring och reflekterar vidare kring vilket typ av stöd elever i denna ålder kan tänkas behöva för att utveckla en klarare begreppsförståelse.

L: (10:46) [...] krian som övning är ju rätt rakt fram, men begreppet *topos* bär ju på en viss komplexitet- det är liksom ett abstrakt begrepp, på något sätt [...] ett metakognitivt begrepp egentligen. Och [...] de är inte riktigt där än. I trean är ju eleverna bättre på det här.

E: (11:22) [...] Hur hade man kunnat se en möjlig förbättring i hur man tar hänsyn till till exempel en klass i ettan [...] [vid användningen] av krian till exempel, och topikerna?

L: (11:38) Just att [...] översätta språket till någonting mer begripligt. Det är som- partesmodellen [...] jag brukar skala bort grekiskan då. Och sen liksom översätta den till deras språk. Jag kan tänka mig att eventuellt göra likadant med *topos*- hitta någon... någon mer lättillgänglig översättning än den här metaforen att det är en plats i hjärnan man går till för att finna innehåll, eller vad man ska säga. [...] (24:13) [...] eventuellt en liten modifierad form, kanske?

Risken med att inte översätta svårbegripliga termer och begrepp kan tänkas bidra till att övningen och topikerna som ingår upplevs förlegade, eller möjligen irrelevanta i samtiden. Här finns skäl att lyfta fram lärarens förslag att översätta termer och begrepp, alternativt använda begrepp som ”perspektiv” och ”dispositionsverktyg” samt tydliggöra vissa av de åtta topikerna. Dessa typer av samtida översättningar kallar Brännström (2011) för ”pseudovardagsspråk”, vilket avser innebär att vardagliga begrepp används inom en teoretisk ram för att skapa ett mer konkret och teoretiskt språk (Brännström 2011, s. 81). Ytterligare ett sätt att förstå detta på är att ”vardagliga begrepp vikarierar för de språkvetenskapliga” (Hansson 2011, s. 192). En möjlig nackdel med ett sådant pseudospråk, menar Brännström (2011, s. 81), är att orden – exempelvis *perspektiv* eller (*dispositions*)*verktyg* – måste användas tillsammans med det teoretiska ramverket, i detta fall *topos* och topiker. För att beskriva denna typ av lärande finns skäl att lyfta fram Jean Piagets (1896-1980) termer *assimilation* och *ackommodation*. Medan den förra avser kunskap som utvecklar redan erhållen kunskap i en mer ”linjär mening”, handlar den senare snarare om en mer omvälvande process, där ny kunskap kräver en ändring i redan etablerade tankemönster (Piaget enl. Säljö 2012, s. 278). Assimilation kan då kan relateras till elevernas tillämpning av redan etablerade



skrivstrategier i denna mer linjära utveckling. På liknande sätt kräver dessa eventuellt nya skrivsituationerna som krian presenterar att elever ackommoderar. Detta kan liknas vid Larsons (1968) resonemang kring fantasi och skribenters kreativa skrivprocess<sup>19</sup> (se 3.2.2.). Lärarens förslag om eventuella översättningar kan tänkas bana väg för krian i detta anseende, och kanske särskilt i den potentiella motvind som möjligen kan uppstå i mötet med dess svårbegripliga termer. Kunskapen om topiker, och förhållandet mellan topiker och *verktyg* - i samband med sakprosaskrivande, kan här betraktas som ett slags metaspråk som på en högre kognitiv nivå som erbjuder teoretiska beskrivningar av elevernas metodiska skrivprocess (Brännström 2011, s. 82).

### 7.2.3. Resultatsammanfattning

Sammantaget har krian gynnat vissa elever i deras sakprosaskrivande. Genom att eleverna har utfört övningen och reflekterat både över krian och deras egen skrivpraktik visar resultaten att krian har bidragit till att göra skrivandet mer begripligt och hanterbart för dessa elever. Härnäst återges resultaten översiktligt i samband med respektive frågeställning. Elevrösterna hänvisas till avsnitt 7.2.1, och lärarens röst hänvisas inom parantes.

1. Vad kan det finnas för stöd att framhäva progymnasmataövningen Kria som ett didaktiskt hjälpmedel att utveckla gymnasieelevers sakprosaskrivande?

Här uppmärksammar jag elevernas upplevda förtjänster av krian som stöd, där de uttryckt en tydligare struktur, ett bredare textinnehåll och förmåga att nyansera sina texter med fler perspektiv. Även utlåtanden från läraren talar för krians kapacitet att producera ”ganska rejäl[a] och maffig[a] text[er] som hade en typ av röd tråd och som var fyllig innehållsmässigt” (se 7.2.1.). Detta talar för en utveckling av elevers skrivefärdigheter inom textgenren sakprosa.

2. Hur påverkas några faktiska gymnasieelevers metodiska skrivefärdigheter av progymnasmataövningen kria?

Här framgick krians potential att vägleda elever i skrivprocessen, samt bidra till överblick och nyansering. Några elever skriver även att topikerna medvetandegjort deras skrivprocess, och gjort att de inte längre repeterar sig samt att de fått en mer konkret syn på sin skrivprocess (se 7.2.1). Detta talar för att några faktiska gymnasieelevers metodiska skrivefärdigheter har påverkats av progymnasmataövningen kria.

---

<sup>19</sup> ”He must become intimately familiar with the details of those experiences [...] and the possible implications of those facts. *He must then be willing* to transform, reformulate or recombine those experiences into new imagined forms” (Larson 1968, s. 127, min kursivering)

3. Vilka potentiella hinder kan införandet av krian få i klassrummet? Och hur kan dessa eventuellt mötas?

De hinder som krian kan möta i ett klassrum har visats vara faktorer som svårbegripliga termer och svårigheter i genomförandet av övningen. Elevernas kritiska röster och perspektiv har pekat på upplevelsen av övningens (topikernas) ”hämmande” aspekter. Lärarens synpunkter lyfter både tankar om övningens lämplighet i dagens klassrum, och pekar på eventuella hinder i begreppsförståelsen. Detta kan tala för att krian förtjänar ett litet ansiktslyft, så att övningen – så att säga – ”får ögonkontakt” med eleverna (se 7.2.2.). Möjligheter att möta dessa hinder består av att spendera fler lektionstimmar för introduktionen av krian, samt att eventuellt använda ett pseudovardagsspråk för att eleverna ska kunna assimilera till den kunskap de redan besitter.

## 8. Diskussion

Genomgående i denna uppsats har olika typer av argument förts för den potentiella nyttan som kriaövningen kan bistå elever med i deras skrivprocess. Närmare bestämt har jag försökt att genom teoretisk forskning och empiriska undersökningar sökt skäl till varför och hur övningen kan betraktas förtjänstfull i gymnasieelevers metodiska sakprosaskrivande. Av det som har framgått finns det såväl teoretisk forskning som röster från några faktiska gymnasieelever som framhåvt nyttan med krian i olika skrivsituationer.

I kommande diskussionsavsnitt återkopplar jag till de tre första frågeställningarna, där jag även utvärderar metodvalets lämplighet för studiens framgång. I andra avsnittet använder jag därefter ett bredare samhällsperspektiv för att besvara studiens fjärde forskningsfråga, där även övriga relevanta kopplingar till platser utanför skolan beaktas. Avslutningsvis antar jag ett framåtsyftande forskningsperspektiv och identifierar möjliga riktningar för framtida forskning.

### 8.1. Elevernas och metodvalets möte med krian

Stöden för att framhäva krian som ett hjälpmedel för elevers sakprosaskrivande, och övningens påverkan i några faktiska gymnasieelevers skrivfärdigheter, kan utifrån resultaten i föregående kapitel sägas stå på tre ben: krian som skrivinspiration (inventio-arbetet), textgenererare och ett användbart tankeverktyg. Detta stöd kan sägas gå i linje med såväl

elevernas som lärarens uttalanden, där topikerna verkade underlätta att komma igång med skrivande, någonting elevgruppen vanligtvis upplever svårigheter med (se 7.2.1.). I klassrummet blev detta tydligt vid första lektionstillfället när eleverna började skriva, men det framgick även i samtal med läraren och mötet med vissa reflektionstexter. Uttalanden som att eleverna kunde producera *en ganska rejäl och maffig text på ett ganska begränsat tidsutrymme*, kan betraktas som anmärkningsvärt med tanke på att just denna elevgrupp brukar [...] *kör[a] fast och stå och stampa ganska länge innan de kommer därifrån* (se 7.2.1.). Krian som textgenererare syftar till en färdighet likt föregående, nämligen elevernas förmåga att producera text. I samtal med läraren om elevgruppens svårigheter att skriva en längre text blev jag själv förvånad över den textmängd som Kriorna innehöll (fältanteckningar, s. 3). Krian som ett användbart tankeverktyg kan också ses som ett stöd för att framhäva övningens potential i skrivutveckling. Här kunde elever hänvisa till krian som ett hjälpmedel för att se saker från olika perspektiv, göra texten mer konkret och därtill fungera som stöd i sakprosaskrivande (se 7.2.1.). På liknande sätt har krian påverkat elevernas metodiska skrivfärdigheter i denna studie, genom att bidra med nya perspektiv i sakprosaskrivandet, samt erbjuda vägledning i skrivprocessens inledande och pågående fas.

Här vill jag även passa på att lyfta fram de utmaningar som Palmér & Hussenius (2020), Magnusson (2018) och Halleson, Nord & Westman (2020) belyser, på tal om elevers svårigheter i sakprosaskrivandet (se 3.1.). Skolan bör här erbjuda stöd i elevers skrivutveckling inom olika genrer och framställningsformer, vilket Pelger & Santesson (2012) pekar på genom att belysa krians potential att resonera, producera text och förse texten med nya perspektiv (se 2.3.2.). Återigen, framgår det tydligt att skriftliga framställningar av bland annat vetenskaplig karaktär tillhör svenskämnets centrala innehåll (Skolverket 2011a). Om krian har visat sig vara ett fungerande hjälpmedel i undervisningen, som med nygamla metoder visat sig stödja skrivutveckling inom sakprosa, råder det ingen tvekan om att tillskriva sakprosaskrivandet i gymnasieskolan större vikt.

Vad gäller metodvalets eventuella betydelse för resultaten finns några tankar värda att nämna. Utöver de eventuella brister som nämns i tidigare avsnitt (se 5.3.) har det samtal med såväl handledare som lärare på skolan framgått att kriaövningen förtjänade fler lektionstimmar. Vid läsning av elevernas reflektionstexter framgår det i mina fältanteckningar att mycket förvirring kring begreppen verkar bero huvudsakligen på två saker: dels att de inte fick ut uppgiften i form av stenciler, dels att en lektion för att introducera krian var för kort, speciellt för de som var sjuka den dagen (fältanteckningar, s. 7). I reflektionstexterna, i fråga om hur

lektionerna kunde tydliggjort syftet med krian mer, tycker vissa elever att lektionerna kunde ha inkluderat mer samarbete och byta ut skrivtillfällen mot annat, men även att utskrivna stenciler kunde underlättat användningen av topikerna (se bilaga 5).

Kanske ett utskrivet papper men korta och tydliga förklaringar med "simpla" förklaringar för att man skulle kunna läsa om dem flera gånger och kunna förstå dem lättare. [75]

Mer samarbete. Till exempel att man kan jobba med fler i en grupp. [76]

Haft roligare uppgifter, till exempel inte bara massa genomgångar och skrivtillfällen. [77]

Någonting som går att läsa mellan raderna här kan avslöja en något bristfällig närvaro i kontakt med eleverna. I avsnitt 5.3. använder jag metaforen "jag [får inte] glömma bort vilken vägg som handräcket är fäst i" för att på något sätt gardera mig för möjligheten att mina intressen blir ett hinder i dialogen med eleverna. Och kanske tappade jag greppet om handräcket, åtminstone för en stund, med en slags känslöstyrda förhoppning om att se krian fungera som en didaktisk resurs. Någonting som kan anses motsägelsefullt i denna reflektion är att mina "känslöstyrda förhoppningar" borde ha bidragit till precis det som eleverna påstår saknades i min undervisning, nämligen tillräckligt med tid. Kanske var det snarare förvirringen kring vilken typ av metod jag egentligen applicerade på forskningen – skulle jag förbättra en lärandepraxis eller skulle jag argumentera för krians potential som en didaktisk resurs? Denna tudelade syftesformulering eventuellt bidrog till att studien kanske färdades åt lite olika håll, och i sin tur kanske bidrog till att mötet med eleverna och ett större fokus på lektionsupplägg kanske brast i sina möjligheter.

Vad denna oklarhet i metodvalet och därpå genomförandet kan ha haft för möjliga implikationer på resultaten går att spekulera i. Av det som framgår i genomförandet fick jag till exempel bara tillgång till en klass, istället för två (se kapitel 6). Förutsatt att jag ändå fick tillgång till två klasser, hade en liknande fundering förmodligen kvarstått: vad hade en informantgrupp bestående av flera klasser, från olika skolor, gett för resultat som skilt sig från det som framgår i denna studie? I ett något kryptiskt uttalande från läraren, i fråga om förståelsen för krian hade skiljt sig i mötet med en annan klass, framgår följande:

L: (10:30) Ah, i min ment- [avbryter sig själv, suckar] (10:35) Ja... jag vet inte riktigt... (10:40) Nej, jag tror det hade varit ungefär – i de här två klasserna som jag har nu så hade det nog varit ungefär samma.

Därefter tillägger läraren någonting som kan tänkas gå i hand med Rönnermans (2004) resonemang om "pseudovardagsspråk" (se 7.2.2.).

L: (10:46) Jag får dock en känsla av att [...] det finns det här begreppet topos, det bär ju på nån viss typ av, asså krian som övning är ju rätt rakt fram, men begreppet topos bär ju på en viss komplexitet. Det är liksom ett abstrakt begrepp, på något sätt. [...] ett metakognitivt begrepp egentligen. Och de [...] är inte riktigt där än. I trean är ju eleverna bättre på det här.

Först låter det som att lärarens instinktiva tanke möjligtvis ser större potential i klassen som konstaterats ha större engagemang samt högre studiemotivation (se kapitel 5). Därefter avbryter läraren sig själv och verka landa i att elever i samma ålder förmodligen hade presterat ”ungefär samma”. Samtidigt vill jag påstå att graden av meningsfullhet i elevernas möte med mig som forskare och krian hade skilt sig ifall en elevgrupp varit mer benägna att se nyttan med retorikövningen, och därigenom kanske funnit det mer än förtjänstfullt och betydelsefullt. Om detta är en rimlig motvändning kan diskuteras. För även om jag anar ett annorlunda resultat med en annan klass, så kvarstår resultaten. Och dessa pekar på hur mötet med krian, trots svårbegripliga termer, trots brister i lektionsinnehåll och tidsplanering och trots ett något bristfälligt engagemang, har visat sig kunnat ge vissa elever verktyg för att underlätta sin skrivprocess. Så även om metodvalets möjliga begränsningar kan ses som magneter som närmar sig forskningens kompass i detta orienterande, så kan tillräckligt med stöd ändå presenteras för att stärka krians potential som en didaktisk resurs för elevers metodiska sakprosaskrivande. Därtill påverkar krian några faktiska gymnasieelevers skrivfärdigheter genom att fungera som en slags mall för textproduktion, ett stöd i sakprosaskrivande och verktyg för att nyansera sin text genom att tänka från olika perspektiv.

## **8.2. Krian för ett nyanserat och kritiskt tänkande**

Under inläsning av litteratur till teoriavsnittet och genomförandet av studien, har tankar kring toposbegreppet dykt upp i jämna mellanrum. Det tycks vara ett komplext begrepp, som tidigare nämnt (se avsnitt 3.3.1.), och strävandet efter en något fattbar förståelse verkar kräva insikt i såväl filosofiska idéer som delar av retorikens historia. I anslutning till den fjärde frågeställningen, finns det däremot skäl att diskutera vad topos och topiker kan innebära för utvecklingen av ett nyanserat och kritiskt tänkande.

I ett av Wolrath Söderbergs (2017a) citat<sup>20</sup> kunde toposbegreppet kopplas an till olika samhällseliga utmaningar. Dels kunde det förstås som ett verktyg för att skapa nya perspektiv, men även som medel för att hantera utmaningar som kräver en ”mångperspektivistisk

---

<sup>20</sup> Se inledning.

förståelse, ett lyssnande och inkännande kritiskt tänkande och handlingsklokheter.” (Wolrath Söderberg 2017a, s.156). Genom att läsa enbart reflektionstexter av eleverna uppstår naturligtvis svårigheter i kopplingen till den fjärde forskningsfrågans mer normativa utgångspunkt. Det som däremot kan tänkas synliggöras i den litteratur som presenterats tidigare, är elevers svårigheter i den skriftliga framställningsform som tillhör sakprosaskrivandet, och därmed dess nödvändiga betydelse för en offentlig samhällsdiskurs i ett informations- och kommunikationssamhälle (Nyström Höög 2010; Struk, Hermansson & Lindgren 2020). När Hellspong (2011) och Sigrell (2011) definierar toposbegreppet som utsiktsplatser skapas associationer angränsande till en plats för vila. Och även om Wolrath Söderberg (2012; 2019) samtidigt förstår begreppet som ett slags verktyg för att hantera ”förändring, motstridighet och mångsidiga frågor”, menar hon även att topos är någonting vi alltid tänker genom och alltid har tillgång till. Detta öppnar upp för det kritiska och nyanserade tänkandet, det vill säga att vi alltid har tillgång till olika perspektiv. Däremot kan vi bara välja av det som finns tillgängligt i vår *copia*, det mentala förråd vi samlar kunskap från vår omgivning och goda förebilder (se 4.2.2.). Om de filosofer och politiker som levde under antiken och romartiden kan betraktas som goda förebilder går att diskutera, men de idéer som har presenterats av dessa – däribland krian och dess topiker – kan betraktas som potentiella hjälpmedel för att skapa ett samhällsklimat som präglas av ett nyanserat och kritiskt tänkande. Här finns skäl att fördjupa förståelsen för topos som ett verktyg att överväga på ett mångsidigt och kritiskt sätt, vilket kan påstås tillhöra en av de viktigare kompetenserna i samhället. När vissa elever använder begreppet ”perspektiv” kan deras reflektioner tolkas som att krians topiker fått de att se saker från nya topos, och däribland såväl kritiska som nyanserade aspekter (se 7.2.1.). Och kanske närmar jag mig den egentliga kärna jag vill komma åt i detta diskussionskapitel, nämligen att introducerandet av krian kan bidra till att elever utvecklar sina förmågor att - med hjälp av topiker (som vissa upplevde vara begränsade) - upptäcka nya perspektiv, både i och genom undervisningen, men även utanför skolan. Kanske finns det här ett värde i att återigen betrakta citaten av Kock (2015) och Wolrath Söderberg (2017a) (se kapitel 1), om hur dessa retoriska färdigheter kan förstås som verktyg för en mer ”reflekterad perspektivproduktion”, och därmed som centrala för ett demokratiskt samhälle. Samhällsdebatter som synliggörs i media och i vardagen kan upplevas stärka en sorts kontraster, mellan någonting förmodat gott och ont, där fel åsikter fördöms och svartmålas. Här vill jag tro att det uppstår ett behov av empatiska, kritiska och nyanserade dialoger. Och de behov och färdigheter som kan tänkas krävas för att hantera dessa samhälleliga utmaningar, menar jag att kriaövningen och dess mentala utsiktsplatser kan bidra

med. krian och dess topiker kan i detta avseende sägas utveckla ett kritiskt och nyanserat tänkande, det tänkande som behövs och kanske krävs för att bidra till goda kommunikativa förutsättningar och dialoger som möts utan att krocka i varandra.

### **8.3. Didaktiska implikationer**

Utan insikt i de teoretiska begreppen kan eleverna uppleva det meningslöst att tillämpa de topiker som krian erbjuder i skrivandet av sakprosa. Krians krav i denna mening blottar även de svårigheter som vissa elever upplevde. De potentiella hinder som införandet av krian kan få i ett klassrum visade sig vara just svårbegripliga termer och avsaknaden att tillräckligt med lektionstid för att skapa en adekvat förståelse för övningen. Dessa termer kan översättas till mer begripliga begrepp, med risk att använda pseudovardagsspråket som Brännström (2011) framhåller bör beaktas.

Några frågor som kan tänkas uppstå i detta resonemang är vad som egentligen skapar meningsfullhet i undervisningen av sakprosa. När tidigare forskning pekade på elevers tendens att hålla kvar vid den associativa och berättande skrivandet, snarare än den logiska (däribland sakprosa), kan detta eventuellt förklaras med att sakprosa skulle vara ”tråkigt” eller att denna form av diskursivt skrivande skulle upplevas meningslöst (se 3.1.). Magnusson (2018) och Hallesson, Nord & Westman 2020 menar här att vi bör tillmäta sakprosastilen större vikt, men pekar samtidigt på avsaknaden av ett ämnesspecifikt stöd för elevers sakprosaskrivande. Läraren ställs här inför en tämligen svår uppgift, nämligen att finna didaktiska redskap för att både skapa lust i sakprosaskrivande och att kunna utveckla elevers skrivfärdigheter. Och under de lektioner jag har observerat, samt vid läsningen av elevers reflektionstexter och i intervjun med läraren, har det framgått att de elever som förstod övningen och kunde applicera strategierna i den egna skrivprocessen, upplevde (som i ett gehör) att krian fungerade som en didaktiskt hjälpmedel. Dessa didaktiska implikationer bör således beaktas och vidareutvecklas av yrkesverksamma ämneslärare i svenska, och ytterligare forskning inom området retorikdidaktik med en kritisk och hypotesdriven ansats behövs för att fördjupa förståelsen för hur krian och liknande undervisningsmetoder kan bidra till skrivfärdighetsutveckling och mångsidighet inom olika genrer.

## 9. Vidare forskning

Möjligheterna som krian erbjuder som didaktisk resurs kan (och bör, i min mening) fortsätta forskas i. I denna studie har fokus främst legat i att betrakta förändringar i metodiska skrivfärdigheter, med fokus i sakprosaskrivande. Därtill har mer teoretiska, och därmed deduktiva, metoder använts för att påvisa krians potential att bidra till ett mer kritiskt och nyanserat tänkande. Gemensamt för dessa är att tidsramen och lektionstimmarna blivit tämligen begränsade, vilket öppnar upp för möjligheter att studera de långsiktiga förändringar som krian kan bidra med – både avseende skrivfärdigheter som möjliga tankestrategier. Hur påverkas elevers skrivfärdigheter över tid? Och kan användningen av krian som en kontinuerlig metod och didaktisk resurs bidra till att elevers skrivfärdigheter och textkvalitet utvecklas över längre tidsperioder?

Det finns även en potential för att utforska och ompröva andra antika nyckelövningar som kan stödja större genrer, särskilt inom storgenren sakprosatexter. Detta är ett intressant perspektiv som kräver ytterligare forskning inom retorikdidaktik med en kritisk och hypotesdriven ansats. Genom att genomföra fler studier inom detta område kan vi få en djupare förståelse för hur krian och liknande undervisningsmetoder kan bidra till utvecklingen av skrivfärdigheter och mångsidighet inom olika genrer.



## Referenser

Alexandre M. Jr. (1989). "The Chreia in Greco-Roman Education" I: *Ktèma: Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, (14), s. 161-168.

<https://doi.org/10.3406/ktema.1989.2607> [2023-03-24]

Apelgren, B-M. & Holmberg, P. (2018). *På spaning efter progression: En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3894> [2023-02-15]

Arfwedson, Gerd. B. (2006). "Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola: en analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv". *Vetenskapsrådet*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2006-08-10-litteraturdidaktik-fran-gymnasium-till-forskola.html> [2023-05-19]

Aristoteles (1984). "Rhetoric" (Rhys, R. W., övers.). *The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation*. Barnes, J. (Red.). Princetown University Press.

<https://www.bocc.ubi.pt/pag/Aristotle-rhetoric.pdf> [2023-03-27]

Aristoteles (2012). *Den nikomachiska etiken* (Ringbom, M., övers.). 3: e uppl. Daidalos.

Berge, K-L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – Ideologi og strategier*. Det nye norskfaget, Fagbokforlaget: Oslo.

Beard, R. (2000). *Developing Writing. 3–13*. London: Hodder & Stoughton.

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

Brorsson Norberg, B. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet.

Brännström, M. (2011). *Bedömning av det muntliga nationella provet – En mötesplats för metaspråk om muntligheten*. [Licentiatavhandling]. Malmö Studies in Educational Sciences.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1608206/FULLTEXT01.pdf>

Brännström, M. & Sigrell, A. (2022). "Rhetoric, and the Swedish high-school mission for democracy". *Scandinavian Journal Of Educational Research*, (0), s. 1-18.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2022.2126000?needAccess=true&role=button> [2023-01-24]

Carlgren, I. (2012). "Kunskap för bildning?" I: Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber. s. 118–139.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Cedeo (2021). *Vad är ChatGPT?* Cedeo Kunskapsbanken.

<https://www.cedeo.se/kunskapsbanken/automation/vad-ar-chat-gpt> [2023-04-28]

Cederschiöld, V. (1930). *Konsten att skriva svenska. Lärobok i uppsatsskrivande*. Stockholm: Liber.

Chan, C. L., Leyrat, C., & Eldridge, S. M. (2017). "Quality of reporting of pilot and feasibility cluster randomised trials: a systematic review". *BMJ Open*, 7. DOI: 10.1136/bmjopen-2017-016970 [2023-04-17]

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Cicero. (u.å.). *De officiis*. Project Gutenberg (2014).

<https://www.gutenberg.org/cache/epub/47001/pg47001-images.html> [2023-05-02]

Dahl, C. (2017). "Talet om skrivkris saknar vetenskaplig grund". *Skolverket*. Hämtad: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/talet-om-skrivkris-saknar-vetenskaplig-grund> [2023-01-24]

Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and Education* (Sjödén, N. övers.). New York: The Free Press. Göteborg: Daidalos AB.

Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). "Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. Barn: forskning om barn og barndom i Norden" I: Eidevald, C. & Engdahl, I. (Red.), *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*. 36(3-4), s. 5-19.

[https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/BARN%20nr3-4-2018\\_innm.indd](https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/BARN%20nr3-4-2018_innm.indd) [2023-02-25]

Eriksson, A. (2005). "Om Ad Herennium". *Rhetorica Scandinavia*, 34, s. 4-16.

<https://www.retorikforlaget.se/da/ad-herennium-bok/> [2023-03-17]

Eriksson, A. (2017), *Retorikens grunder*. Studia Rhetorica Lundensia, 2. Lunds universitet.

- Eriksson, A. (2021) *Progymnasmata: Afthonios retoriska övningar översatta och kommenterade av Anders Eriksson*. Studia Rhetorica Lundensia, uppl. 2. Lunds universitet.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk. Teori og metode*. Det norske samlaget.
- Europeiska Unionen (EU) (2018). *RÅDETS REKOMMENDATION av den 22 maj 2018 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. EU 2018:C 189/7f.
- Fleming J. D. (2003). "The very idea of a Progymnasmata". *Rhetoric Review*, 22(2), 105-120. [http://www.byronhawk.com/387/Fleming\\_Progymnasmata.pdf](http://www.byronhawk.com/387/Fleming_Progymnasmata.pdf) [2023-02-28]
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civil Courage*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.: Lanham, Maryland.
- Gabrielsen, J. (2008). *Topik: ekskursioner i retorikkens toposlaere*. Retorikförlaget.
- Good, J. (2015). "An action research intervention towards overcoming 'theory resistance' in photojournalism students", I: McLeod, H. S. & Rice, R. (Red.) *Working with academic literacies case studies towards transformative practice*, Fort Collins, Colorado, s. 55-65. DOI: <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.2.03> [2023-04-16]
- Gustavsson, H. (2014). *Retorik 100 p*. Gleerups Utbildning AB.
- Hallesson, Y., Nord, A, & Westman, M. (2020). "Rörelser mellan konkretion och abstraktion i diskursivt skrivande: Semantiska vågor i elevtexter från två nationella provuppgifter i svenska", I: Nygård Larsson, P., Olsson Jers, C. & Persson, M. (Red.) (2022). *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*, Malmö 18–19 november, s. 95–115.
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Harsting, P. & Kock, C. (2000). "Quintilianus: Om efterligning". *Rhetorica Scandinavica*, 16, s. 5-7. <https://www.retorikforlaget.se/da/quintilianus-om-efterligning/> [2023-05-18]
- Heath, M. (2002). "Theon and the history of the progymnasmata." *Greek Roman and Byzantine Studies*, 43 (2). s. 129-160. <https://eprints.whiterose.ac.uk/396/1/heathm12.pdf> [2023-02-28]
- Hellspong, L. (2011). *Konsten att tala – en handbok i retorik*. 3 uppl. Studentlitteratur.

Hellspong, L. (1998). "Teoriens topik - om kunskapens retorik". *Rhetorica Scandinavica*, 8, s. 33–40.

Hellquist, E. (1922). "Kria". *Svensk etymologisk ordbok*. Gleerups förlag.

Hellquist, E. (1922). "Teori". *Svensk etymologisk ordbok*. Gleerups förlag.

Helsingborg (2022). *Meritvärden för nationella program slutlig antagning 2022 - Båstad, Helsingborg, Höganäs, Klippan, Landskrona, Perstorp, Svalöv och Ängelholm*.

<https://helsingborg.se/wp-content/uploads/2022/07/meritvarden-slutlig-antagning-nordvastra-skane-2022.pdf> [2023-03-17]

Herrick, J. A. (2013). *The History and Theory of Rhetoric: An Introduction* (5: e utg.). Pearson.

Herzberg, F. (2006). "Genreskrivning under senare skolar: att berätta räcker inte", I: L. Bjar (red.), *Det hänger på språket*, s. 295–317. Lund: Studentlitteratur.

Hietanen, M. (2015a). *Del I: Begrepp, topikernas bakgrund i dialektiken* [video].

[https://canvas.education.lu.se/courses/9421/pages/topoi-videoforelasning-mh?module\\_item\\_id=286322](https://canvas.education.lu.se/courses/9421/pages/topoi-videoforelasning-mh?module_item_id=286322) [2023-01-28]

Hietanen, M. (2015b). *Del II: Predikablerna (forts.), allmänna och specifica topoi, loci communes* [video].

[https://canvas.education.lu.se/courses/9421/pages/topoi-videoforelasning-mh?module\\_item\\_id=286322](https://canvas.education.lu.se/courses/9421/pages/topoi-videoforelasning-mh?module_item_id=286322) [2023-01-28]

Hietanen, M. (2015c). *Del III: Topoi och stil, inventio & elocutio* [video].

[https://canvas.education.lu.se/courses/9421/pages/topoi-videoforelasning-mh?module\\_item\\_id=286322](https://canvas.education.lu.se/courses/9421/pages/topoi-videoforelasning-mh?module_item_id=286322) [2023-01-28]

Hietanen, M. (2015d). *Del IV: Topiker från Aristoteles till den Nya retoriken* [video].

[https://canvas.education.lu.se/courses/9421/pages/topoi-videoforelasning-mh?module\\_item\\_id=286322](https://canvas.education.lu.se/courses/9421/pages/topoi-videoforelasning-mh?module_item_id=286322) [2023-01-28]

Hietanen, M. (2015e). "Topikernas teori och praktik" I: Sigrell, A. & Qvarnström, S. (red.).

*Retorik och lärande: Kunskap – bildning – ansvar*. Institutionen för kommunikation och medier, *Studia Rhetorica Lundensia*, s. 117–136.

Hietanen, M. (2022). "Retorikens åtta dimensioner". I: Källström, L. & Sigrell, A. (Red.), *Är man två har man alltid en publik: Festschrift till Lennart Hellspong*. Studia Rhetorica Lundensia 7. Lund University, s. 59–79.

Hultman, T. (1989). "Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv" I: C. Sandquist & U. Teleman (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.

Hyldgaard, K. (2006). *Vetenskapsteori: En grundbok för pedagogiska ämnen*. Roskilde Universitetsforlag.

Häkämies, J. & Hannula, M. (2019). *Grundläggande färdigheter är en förutsättning för sysselsättning* (2019-10-09). HBL. <https://www.hbl.fi/artikel/5b163398-6077-4241-aeca-09c5b6bb129d> [2023-02-20]

Iordanglou, D. & Lindqvist, J. (2015). "Dissoi logoi-Logōn technē: argumentationskonsten före retoriken". I: Sigrell, A. & Qvarnström, S. (red.). *Retorik och lärande: Kunskap – bildning – ansvar*. Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet, ss. 167–198

Isaacsson, A. (1925). *Stilistik för skolbruk. Råd och anvisningar*. Stockholm.

Jers Olsson, C. (2012). *Retoriken i klassrummet*. Retorikförlaget.

<https://www.retorikforlaget.se/da/retoriken-i-klassrummet/>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2020). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Stockholm: Liber AB.

Johansson, L-E. (2011). *Imitation och översättning: Retorikens roll i framväxten av en folkspråkig nordisk skönlitteratur under renässans och barock*. Högskolan i Skövde.

[https://www.sol.lu.se/doc/1301309741.conference.50.pdf.0.Johansson\\_Lars-Erik\\_v.2.pdf/Johansson%20Lars-Erik%20v.2.pdf](https://www.sol.lu.se/doc/1301309741.conference.50.pdf.0.Johansson_Lars-Erik_v.2.pdf/Johansson%20Lars-Erik%20v.2.pdf) [2023-02-17]

Jonasson Ring, E. (2015). *Samhällskunskap i ett föränderligt samhälle: Medborgarkompetenser och didaktiska utmaningar*. Licentiatuppsats, Karlstad University Studies, 2015:25.

Kjeldsen, J. E. (2008). *Retorik idag*. Övers. S.-E. Torhell. Studentlitteratur.

- Kock, C. (2015). "Retorik - Det oprindelige samfundsfag" I: Sigrell, A. & Qvarnström, S. (red.). *Retorik och lärande: Kunskap – bildning – ansvar*. Institutionen för kommunikation och medier, Studia Rhetorica Lundensia, s. 19–38.
- Kroon-Bisenius, E. (2006). *Retorik i skolan*. <https://www.retorikforlaget.se/da/retorik-i-skolan/?fbclid=IwAR1...> [2023-03-06]
- Larson, L. R. (1968). "Discovery through Questioning: A Plan for Teaching Rhetorical Invention". *Collage English* 30 (2), National Council of Teachers of English, s. 126-134. <https://doi.org/10.2307/374448> [2023-02-18]
- Liberg, C., & Säljö, R. (2014). "Grundläggande färdigheter: att bli medborgare". I: U-P. Lundgren., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*, uppl 3., ss. 373–394.
- Lindqvist Grinde, J. (2008). *Klassisk retorik för vår tid*. Studentlitteratur.
- Lindqvist, J. (2021). *Afthonios Progymnasmata* [Recension: Progymnasmata. Afthonios' retoriska övningar översatta och kommenterade av Anders Eriksson, av A. Eriksson]. *Rhetorica Scandinavica*, 83, i-vi. <https://doi.org/10.52610/EY TZ5221>
- Linnéuniversitetet (2022). *Anna Jungstrand blir Sveriges första professor i sakprosa*. <https://lnu.se/mot-linneuniversitetet/aktuellt/nyheter/2022/anna-jungstrand-blir-sveriges-forsta-professor-i-sakprosa/> [2023-02-27]
- Lundberg, A. (2012). "Kritisk-utopisk aktionsforskning". I: Wigerfelt, A., Peterson, T. (red.). *IMER: möjligheter och gränser: festskrift till Björn Fryklund*. Malmö University, Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare (MIM), ss. 115-143. Hämtad: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1406410/FULLTEXT01.pdf> [2023-01-26]
- Lötmarker, L. (2004). *krian i förvandling: uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. Diss. Lund Universitet.
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlag.
- Magnusson, J. (2018). "Det diskursiva skrivandets funktion – en läromedelsanalys". *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, ss. 22-41. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.960> [2023-02-24]

Magnusson, J. (2019). "Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3", I: Sandström, A. *Forskning om undervisning och lärande*, (7), 2. Ss. 67–94. [https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/06/ForskUL\\_vol\\_7\\_nr\\_2\\_s\\_67-94.pdf](https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/06/ForskUL_vol_7_nr_2_s_67-94.pdf) [2023-03-14]

*Nationalencyklopedin*, [u.å.]. "Topos".

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/topos> [2023-02-15]

Nietzsche, F. (1989). "Ancient Rhetoric". I: S. L. Gilman, C. Blair, & D. J. Parent (övers.). *Friedrich Nietzsche on Rhetoric and Language*, 21. New York: Oxford University Press.

Nilholm, C. (2017). *Didaktiska iscensättningar* [Blogg]. <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/didaktiska-gestalningar#:~:text=Med%20intervention%20avses%20vanligtvis%20att,elever%20som%20utgjort%20en%20kontrollgrupp.> [2023-04-16]

Nordkvelle, Y. (2003). "Didactics: From classical rhetoric to kitchen-latin". *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 315-330. Doi:10.1080/14681360300200177.

Nygård Larsson, P., Olsson Jers, C. & Persson, M. (Red.) (2022). *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Malmö 18–19 november.

<https://doi.org/10.24834/isbn.9789178772858> [2023-05-19]

Nyström Höög, C. (2010). "Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9." I: Källkvist, E. & Wirén, E. (Red.), *Svenska i utveckling*. Institutionen för nordiska språk 6 (27), 66 s.

OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf> [2023-02-16]

Olsson, E. (2016). "Att kunna skriva är att lyckas i alla ämnen". *Skolvärlden*. <https://skolvarlden.se/artiklar/att-kunna-skriva-ar-att-lyckas-i-alla-amnen> [2023-02-16]

Olsson Jers, C. (2012). "Retoriken i klassrummet". *Retorikförlaget*. <https://www.retorikforlaget.se/da/retoriken-i-klassrummet/> [2023-03-01]

Opetusministeriö (2000). *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmän linjaukset. Promemorior av undervisningsministeriets arbetsgrupper*, nr. 4:2000.

[https://docplayer.fi/197235-Suomi-o-saa-lukea-tietoyhteiskunnan-lukutaidot-tyoryhman-linjaukset.html#show\\_full\\_text](https://docplayer.fi/197235-Suomi-o-saa-lukea-tietoyhteiskunnan-lukutaidot-tyoryhman-linjaukset.html#show_full_text) [2023-02-25]

Orlenius, K. (2001) *Värdegrunden – finns den?* Malmö: Runa förlag.

Palmér, A. & Hussenius, S. (2020). ”Vad säger de nationella proven i årskurs 6 om elevers pågående skrivutveckling?” I: *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Malmö 18–19 november, s. 193–214.

Pelger, S. & Santesson, S. (2012). *Retorik för naturvetare: skrivande som fördjupar lärandet*. Studentlitteratur AB.

Petersson, M. (2020). ”Globalisering, bildning och didaktik” I: Nygård Larsson, P., Olsson Jers, C. & Persson, M. (Red.) (2022). *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Malmö 18-19 november, s. 9-25.

Platon (2016). *Skrifter Bok I*. Stolpe, J. (övers). Stockholm: Atlantis.

Ramus, P. (1986). *Arguments in rhetoric against Quintilian/Rhetoricæ distinctiones in Quintilianum* [1549]. Newlands, C. (övers) & Murphy, J. J. (red.) Northern Illinois UP.

Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads Universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:697246/FULLTEXT01.pdf> [2023-02-25]

Rosenqvist, M. M. (2004). ”Den egna erfarenheten som grund i lärarutbildningen. Tankar utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv”. *Utbildning & Demokrati* [2004], 13 (1), s. 66–86.

Russell, D. (2003). “Preface” I: Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Stray J. P. (Red.), *Teaching academic writing in European higher education*, s. V–VIII. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Rönnerman, K. (2004). ”Vad är aktionsforskning?” I: Rönnerman, K. (red.) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*.

Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge Taylor & Francis Group.



<https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/Schoen-1983%20Reflective%20Practitioner.pdf> [2023-06-08]

SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

SFS (2012/13). ”Skolans demokratiuppdrag”. [https://www.riksdagen.se/sv/webb-tv/video/motion/skolans-demokratiuppdrag\\_H002Ub241](https://www.riksdagen.se/sv/webb-tv/video/motion/skolans-demokratiuppdrag_H002Ub241)

Sigrell, A. (2007). ”Progymnasmat: Ett skrivdidaktiskt perspektiv”, I: Lindgren, M. (et al.) (Red.) (2007). *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Forskningens tillämpning i skolan*. Växjö 29–30 november, s. 200–220. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1149405/FULLTEXT02> [2023-04-29]

Sigrell, A. (2008). ”Lärarens förebildlighet – och elevernas förmåga att efterbilda” I: Palmér, A. (Red.) (2007). *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal*. Uppsala 27-28 november, s. 137-144.

[https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2014/12/sjtte\\_nat\\_konf\\_pdf\\_1863\\_2.pdf](https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2014/12/sjtte_nat_konf_pdf_1863_2.pdf) [2023-05-09]

Sigrell, A. (2011). *Retorik för lärare: Konsten att välja språkkonstruktivt*. Retorikförlaget AB.

Skolforskningsinstitutet (2020). *Att lära genom att skriva – effekter på elevers ämneskunskaper i NO, SO och matematik*. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2022/09/Att-lara-genom-att-skriva.pdf> [2023-03-18]

Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/demokrati/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund---slutrapport.pdf> [2023-03-28]

Skolverket (2011a). ”Läroplanen för gymnasieskolan”. *Skolverket*. Stockholm.

Skolverket (2011b). ”Skolan och medborgarskapandet”. *Skolverket*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659412/1553963771753/pdf2596.pdf> [2023-03-19]

Skolverket (2018a). ”Skrivande på gymnasiet” [Modul]. *Utvecklande skrivundervisning*. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/6e-svenska-svenska-andra->

sprak/Gymnasieskola/032\_utvecklande-skrivundervisning/del\_01/Material/Flik/Del\_01\_MomentA/Artiklar/M32\_gy\_01A\_01\_skrivande.docx [2023-02-17]

Skolverket (2018b). "Om ämnet svenska". *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan*.

[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_svenska.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf) [2023-02-23]

Skolverket (2018c). "Skrivande och skrivundervisning i alla ämnen" [Modul]. *Skriva i alla ämnen*. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/010\\_skriva-i-alla-amnen-4-](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M10_gr_01A_01_skrivande.docx)

[6/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M10\\_gr\\_01A\\_01\\_skrivande.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M10_gr_01A_01_skrivande.docx) [2023-02-24]

Skolverket (2021). "Lässtrategier för sakprosa" [Modul]. *Systematisk läsundervisning*.

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/006a\\_lasstrategier\\_for\\_sakprosa/del\\_01/1.%20Systematisk%20%C3%A4sundervisning.pdf](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/006a_lasstrategier_for_sakprosa/del_01/1.%20Systematisk%20%C3%A4sundervisning.pdf) [2023-02-27]

Skolverket (2023). "Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet". *Skolverket*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet> [2023-02-17]

SMDI (u.å.). *SMDI – Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning*.

<http://smdi.se/> [2023-02-14]

Socialstyrelsen (2011). *Svensk och internationell forskning om sociala interventioners effekter*. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2011-4-17.pdf> [2023-04-16]

SOU (1997:108). *Att förebygga läs- och skrivsvårigheter: Beslut vid regeringssammanträde den 8 augusti*. Kommittédirektiv, Bilaga 1, ss. 335–338.

<https://www.regeringen.se/contentassets/daa21865d75f46dda1feef685ebc3886/sou->



- Uppsala universitet (2016). *Resultat från kursprov 1 våren 2016*.  
[https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c\\_526848-1\\_3-k\\_kp1vt16resultatrapport.pdf](https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c_526848-1_3-k_kp1vt16resultatrapport.pdf) [2023-01-25]
- Uppsala universitet (2017). *Resultat från kursprov 1 våren 2017*.  
[https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c\\_526848-1\\_3-k\\_kp1vt17resultatrapport.pdf](https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c_526848-1_3-k_kp1vt17resultatrapport.pdf) [2023-01-25]
- Uppsala universitet (2018). *Resultat från det nationella provet i svenska 1 och svenska som andraspråk 1 våren 2018*. [https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c\\_526848-1\\_3-k\\_kp1vt18resultatrapport.pdf](https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c_526848-1_3-k_kp1vt18resultatrapport.pdf) [2023-01-25]
- Uppsala universitet (2019). *Resultat från det nationella provet i svenska 1 och svenska som andraspråk 1 våren 2019*. [https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c\\_526848-1\\_3-k\\_kp1vt19resultatrapport.pdf](https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c_526848-1_3-k_kp1vt19resultatrapport.pdf) [2023-01-25]
- Uppsala universitet (2022a). *Resultatrapporter från provgruppen*.  
<https://www.natprov.nordiska.uu.se/forskning/resultatrapporter/> [2023-01-25]
- Uppsala universitet (2022b). *Resultat från det nationella provet i svenska 1 och svenska som andraspråk 1 vårterminen 2022*.  
[https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c\\_526848-1\\_3-k\\_kp1vt22resultatrapport.pdf](https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/c_526848-1_3-k_kp1vt22resultatrapport.pdf) [2023-01-25]
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendets och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Weisberg, D. S. et al. (2008). "The seductive allure of neuroscience explanations". *Journal of cognitive neuroscience*, 20 (3), s. 470–477. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20040>
- Wikipedia (2019). "Topos". <https://sv.wikipedia.org/wiki/Topos> [2023-01-28]
- Wolrath Söderberg, M. (2006). "Topiskt lärande". *Rhetorica Scandinavica*, 38, s. 72–81.  
Hämtad: <https://www.retorikforlaget.se/da/topiskt-laerande/> [2023-01-26]
- Wolrath Söderberg, M. (2012). *Topos som meningsskapare. Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*. Retorikförlaget.
- Wolrath Söderberg, M. (2017a). *Aristoteles retoriska toposlära: en verktygsrepertoar för fronesis*. Södertörns Rhetorical Studies.

Wolrath Söderberg, M. (2017b). "Kritisk självreflektion i komplexa frågor: Att hjälpa studenterna att ta makten över sitt tänkande". *Högre utbildning*, 2 (7), s. 77–90.

<https://doi.org/10.23865/hu.v7.1024> [2023-01-26]

Wolrath Söderberg, M. (2019). "Att göra tänkandet synligt med topisk analys.". *Att utforska praktisk kunskap*, Södertörns högskola, Institutionen för kultur och lärande, s. 159–193

Zompetti, J. P. (2006). "The Value of Topoi", *Argumentation* 20, s. 15–28.

# Bilaga 1: Lektionsplanering 1

## Lektionstid: 90 min

### *Intro (15–20 min)*

- Vem är jag?
- Varför är jag här?
- Vad ska vi göra?
  - o Retorikövning och reflektionstexter
    - Övning för att ge elever verktyg och potentiell hjälp i skrivandet
    - Reflektioner för att ge mig data att stärka denna hypotes
  - o Gå igenom krians åtta topiker
  - o Lägg ut övningen på skolportalen

### *Genomgång av övning (ca 60 min)*

- Meddela att instruktionerna för övningen även finns i det tilldelade dokumentet.
- Visa dig tillgänglig för frågor och förtydliga ev. begrepp om nödvändigt.
- Påminn om tiden efter 30, 45 och 55 minuter.

### *Diskussion (ca 10–15 min)*

- Lätt/Svårt? Vad var svårt?
- Fördelar/Nackdelar med övningen?
- Förtydliga syftet och koppla till det utredande skrivandet
  - o Förtydliga t.ex. användningen av kunskapen med exempel (använd exempelvis en öppen fråga och besvara den med klassen med hjälp av topikerna – om tid finns!)
- Avsluta med att påminna om reflektionstexterna.
- Tacka eleverna och läraren för lektionen.

## Bilaga 2: Uppgiftsbeskrivning – krian

### UPPGIFTSBESKRIVNING: Tolkning och utläggningen av en Kria

→ **Tolkningen kortfattat:** Vem har sagt detta? I vilket sammanhang? Varför? Liknar det något du har hört innan? *Välj med fördel ett citat av en person du känner till.*

→ **Utläggningens åtta topiker** (Här skapar vi vår egen tanke, vår egen tes, utifrån det valda citatet):

1. **Beröm:** *Vem?* (fånga uppmärksamhet!)
  - a. *Bakgrundsinformation om personen, kontexten för citatet, när levde personen?*
  - b. *Varför valde jag just denna person?*
  - c. *Varför ska vi lyssna på just denna person?*

2. **Parafra:** *Vad?*
  - a. *Vad sa personen?*
  - b. *formulera citatet till dina egna ord för att bilda din egen tes*
  - c. *vad betyder detta för oss idag?*

I parafrasen behöver det kontextbundna lös göras från sin kontext så att det kan passa in i en ny kontext.

- T.ex. ”Jag kanske ogillar din åsikt, men jag är beredd att dö för din rätt att behålla den” sa Voltaire (Möjlig tes: Yttrandefrihet är viktigt)

3. **Skäl:** *Varför?*
  - a. *Varför är detta viktigt? Vad har det för betydelse för oss?*
  - b. *Argument som stärker din tes*
  - c. *Inled förslagsvis med en fråga*
    - i. *”Varför är det viktigt att [DIN TES]?”*
    - ii. *T.ex. Varför är det viktigt att vi har yttrandefrihet?*
4. **Motsats** (här börjar ”finjusteringen av tolkningen”): *Varför inte? Vad betyder det inte?*
  - a. *Vad händer om vi inte gör som du säger? Om tesen inte vore sann och betydelsefull?*
    - i. *Visar på att du är medveten om flera synsätt än dina egna.*
    - ii. *Ger möjlighet att leva dig in i din åsiktsmotståndares perspektiv, för att sen bemöta dem.*
5. **Liknelse:** *Kan tesen liknas vid någonting annat?*
  - a. *Här jämför du citatet med något annat för att göra det lättare att förstå. Målet med denna liknelse är att förklara någonting komplext genom en lättbegriplig eller välbekant jämförelse.*

- i. Exempelvis: Jag utlägger krian ”Life is not the opposite of death. It’s a part of it.” av författaren Murakami och min parafras lyder: “Döden är också en del av livet”. Exempel på en liknelse kan här vara: ”Att döden skulle vara en motsats till livet är som att säga att kärnorna i en frukt är motsatsen till skalet.”

6. **Exempel:** Finns det något konkret exempel som kan förklara detta citat?

- a. Ett exempel innebär en djupare förståelse för det sagda
- b. *T.ex. När min partner gjorde slut med mig förra hösten kändes det som att en del av mig själv dog med den personen, men jag lever fortfarande.*

7. **Citat:** Finns det någon annan som sagt samma sak?

- a. *Vilka andra personer har sagt någonting liknande? Här visar du även att du är påläst.*
- b. Stärker ethos (förtroendet)

8. **Slutord:**

- a. Sammanfatta, rör en känsla, uppmana till handling
- b. Anknyt till tesen i parafrasen
- c. Var tydlig med vad du vill säga genom att hålla fast vid tesens betydelse

### Exempelcitatt att välja från:

1. *Man kan ta en kille från Rosengård, men man kan inte ta Rosengård från en kille.* (ett Zlatan-citat i en gångtunnel i Malmö)
2. *Ge barnen kärlek, och ännu mera kärlek, så kommer folkvettet av sig självt.* (Astrid Lindgren)
3. *Människan är alltings mått.* (Sofisten Protagoras)
4. *Man föds inte till kvinna, man blir det.* (Simone de Beauvoir)
5. *En del människor ger sina bekymmer simlektioner istället för att dränka dem.* (Mark Twain)
6. *There are only two types of speakers in the world: Nervous and liars.* (Mark Twain)
7. *Everyone is entitled to his own opinions, but not his own facts.* (Daniel Patrick Moynihan)
8. *Bildning är det som finns kvar när man glömt bort vad man lärt sig.* (Ellen Key)

### Exempel på en Kria:

“The way to get started is to quit talking and begin doing”

[Beröm] Mannen som komponerade detta citat har nått ut till miljontals människor med sina unika berättelser och kreativt skapade karaktärer. Hans namn klingar bekant i våra öron. Walt Disney. Han ses som en av världens största filmproducenter med 22 Academy Awards i bakfickan och två stora temaparker grundade på hans initiativ. Walt föddes i Chicago 1901 och hade en svår uppväxt med en pappa som misshandlade honom. Början av hans karriär var



också svår. Han startade upp flera projekt som snabbt gick i konkurs men fick till slut revansch då han grundade Walt Disney productions. Detta blev startskottet för hans revolutionerande karriär.

[ parafra ] Men vad ville han då säga med sitt citat? Ja, det är en uppmaning till något som definitivt är lättare sagt än gjort. Vi måste bli bättre på att ta tag i saker och få dem gjorda. Vi kommer ingenstans om vi bara fokuserar på att förbereda oss och att leta material och idéer till det vi ska göra. Vi får inte låta varken lathet, rädsla eller yttre distraktioner stoppa oss.

[ skäl ] Jag vågar nästan hävda att alla ni här inne just nu kan komma på någonting som ni borde göra men ännu inte har gjort och att ni dessutom någon gång blivit förvånade över hur lätt det var att slutföra en viss sak när ni väl hade börjat. Det är ofta det enda som fattas – att börja. Tänk hur mycket mer effektivt vårt samhälle hade blivit om alla levde efter detta citat. Hur snabbt vi hade kunnat verkställa beslut, få saker gjorda och lösa problem. Hur mycket bättre vi skulle må, hur nöjda vi skulle bli och hur mycket tid vi skulle få över till annat!

[ motsats ] Dock är det ju bra att diskutera med andra innan man börjar så att man verkligen hittar den perfekta lösningen eller den överlägset bästa idén. Så att vi dessutom har tid att “sova på saken” och låta det vi tänker på sjunka in. Det är väldigt fördelaktigt att kunna upptäcka fel och brister redan innan de uppkommer och att kunna få feedback på sina idéer innan de blir verklighet.

[ liknelse ] Att lägga så mycket fokus på förberedelser låter kanske bra men det vi gör då är gå emot det Disney vill säga. Det är ungefär lika dumt som att gå och köpa sin favoritläsk men sen aldrig dricka den för att man inte orkar öppna burken!

[ exempel ] Jag är själv ett av många exempel på hur detta händer i verkligheten. När jag skulle börja skriva manus till det här talet satte jag mig ner framför datorn och började att leta efter kända citat. Jag hittade hur många bra citat som helst men ändå fortsatte jag att leta. Efter onödigt lång tid hittade jag Disneys citat och insåg då direkt att jag satt där och gjorde precis det han ber oss att inte göra. Citatet kom precis i rättan tid och det var det som fick mig att börja. Det som gjorde att jag kan stå här just nu och framföra ett färdigt tal.

[ citat ] Walt Disney är dock inte den enda som tycker att vi pratar för mycket och jobbar för lite. JRR Tolkien, författaren till Sagan om ringen, ska ha sagt att “ Det är jobbet som aldrig påbörjas som tar längst tid att slutföra”. Två kloka män säger samma sak, måste det då inte finnas en poäng med resonemanget..?

[ slutord ] Under tiden jag satt där och skrev mitt manus ställde jag mig själv frågan om man någonsin kan förbereda sig tillräckligt? Jag tror nämligen inte det. Det är just därför Disneys citat är så viktigt. Utan hans tankesätt hade jag suttit där vid min dator än idag och letat efter ett ännu bättre citat och Disney hade säkert suttit där och funderat på om Snövit verkligen var en tillräckligt bra karaktär. Men tack vare att Disney levde som han lärde skapades Snövit. Tack vare detta viktiga tankesätt har jag precis framfört ett inspirerande tal. Tack vare detta hoppas jag att jag i framtiden kan säga att det som fick mig att lyckas i livet var att jag tog mig i kragen och började.



## **Bilaga 3: Reflektionsfrågor**

### **Reflektionsfrågor 1 [skrevs den 27/2–23]**

*Syftet med dessa frågor är att få information om hur ni uppfattade uppgiften, vad ni lärde er om topik-begreppet och ert skrivande, samt vilka svårigheter ni stötte på. Det är också viktigt för mig att veta hur ni kan tänka er koppla denna färdighet till framtida skrivande.*

*Jag vill påminna er om att era svar på dessa frågor kommer att utgöra underlag till min uppsats. Ju mer noggrant och utförligt ni svarar, desto mer bidrar ni till forskningen inom detta område.*

#### **Frågor:**

*Hur upplevde du att använda topiker i skrivandet?*

*Hur skulle du beskriva "topiker" för någon som inte hört talas om ordet?*

*Vilka insikter har du fått om din egen skrivprocess efter övningen?*

*Hur tror du att du kan använda topikerna i ditt framtida skrivande?*

*Har du några andra tankar eller kommentarer som du vill dela med dig av?*

*Tack för att ni deltar! Era svar är värdefulla.*

*/Elia*

### **Reflektionsfrågor 2 [skrevs den 23/3–23]**

*Vilka specifika strategier eller tekniker som du har lärt dig genom kriaövningen har varit mest användbara för dig i skrivandet? Och varför?*

*Hur har användningen av kriaövningen påverkat din förmåga att förstå vad som förväntas av dig i vetenskapliga skrivuppgifter?*

*Kan du beskriva hur/om kriaövningen har hjälpt dig med vanliga problem eller utmaningar som du tidigare har stött på när du skriver skoluppgifter?*

*Hur tror du att kriaövningen kan hjälpa dig att planera och organisera ditt skrivande på ett bättre sätt?*

*Längd: Cirka 100–150 ord, exklusive rubrikerna.*

### **Reflektionsfrågor 3 [skrevs den 3/5-23]**

*För lite längre än en månad sedan skrev ni er andra reflektionstext. Nu är det dags för den tredje – och sista. Då detta utgör den viktigaste delen av de frågor ni hittills besvarat ber jag er att ta varje fråga så seriöst ni kan. Undvik även program som ChatGPT, som jag har upptäckt i tidigare texter. Dessa frågor kräver verkligen inte någon kunskap och information utöver den ni redan har.*

- 1. Vad är några återkommande svårigheter du stöter på i ditt skrivande?*
- 2. Vid vilka skrivsituationer den senaste månaden har du tänkt på eller använt topikerna (beröm, parafras, skäl, motsats, liknelse, exempel, citat, slutord)?*
  - a. Hur såg den skrivuppgiften ut?*
  - b. På vilket sätt användes topikerna då?*
- 3. Vad tror du hade fått dig att tänka på eller använda topikerna mer?*
- 4. Hur kunde de lektioner som jag haft fått dig att förstå syftet med krian tydligare?*
- 5. Vid läsning av topik-begreppet går det att säga att vi alltid använder olika topiker när vi talar, skriver eller tänker. Skriv några meningar kring vad du tror att detta innebär.*

*Tack för era svar!*

## Bilaga 4: Intervju (frågor och transkribering)

### Material:

- Penna och papper till att föra anteckningar
- Mobil för att spela in

### Inledning (00:00:00 - 00:02:35)

1. Denna intervju kommer att spelas in med din tillåtelse.
2. Detta projekt, eller denna studie, har syftat till att testa krians potentiella förtjänster som en didaktisk resurs för att utveckla gymnasieelevers sakprosaskrivande. Fram tills talande stund har jag fått tillgång till ett par lektionstillfällen, där eleverna introducerats för kriaövningen och skrivit den. Eleverna har därutöver skrivit tre reflektionstexter – eller de skriver den tredje idag – som alla har fokuserat på att belysa olika delar av hur krian och topikerna som ingår där använts och förstås.
3. Mina frågor under denna intervju kommer främst att fokusera på hur du bedömt och tolkat elevernas prestationer från första mötet med krian, men även eventuella observationer som gjorts i anslutning till detta.
4. Du har rätt att när som helst avbryta intervjun.
5. Relevanta delar av detta inspelade material kommer efter intervjun att transkriberas, för att därefter presteras i resultatdelen av min studie där du garanteras vara anonym.

### Frågor (00:02:35 – 00:26:59)

6. Inledande faktafrågor
  - a. Hur länge har du jobbat som lärare?
  - b. Vilka ämnen har du?
  - c. Är svenska ditt första eller andraämne?
  - d. Kände du till kriaövningen innan jag introducerade min studie?
    - i. Hur?
    - ii. Har du använt den på något sätt i din undervisning? Hur?
    - iii. Om topiker nämns: hur har du förstått begreppet?
7. Dina upplevelser
  - a. Vad är dina upplevelser av krian som en användbar övning i svenskämnet?
  - b. Hur har dina upplevelser kring krian och användningen av topikerna förändrats sedan början av studien?
8. Elevernas upplevelser
  - a. Hur har du förstått elevernas upplevelser av krian och topikerna?
  - b. Finns det något som eleverna har sagt eller antytt på angående upplevelser kring krian, bortsett från de reflektionsfrågor de besvarat?
  - c. Vad tror du att eventuella negativa upplevelser av krian kan bero på?
9. Elevernas prestationer
  - a. Finns det något som antyder på att kunskapen om krians topiker har varit ett hjälpmedel i elevernas skrivuppgifter? T.ex. i nationella provet.
  - b. Vilka förändringar har du noterat i elevernas skrivande sedan början av studien?
10. Avslutning

- a. Finns det något ytterligare du skulle vilja lägga till som inte täcktes av mina tidigare frågor, eller något annat du skulle vilja diskutera?
- b. Tror du att kriaövningen och topikerna skulle vara användbara för elever på andra nivåer än gymnasiet, eller i andra ämnen än svenska?
- c. Har du några framtida planer för att använda krian i din undervisning, eller har du några idéer om hur övningen skulle kunna utvecklas?

Tacka läraren och avsluta intervjun.

**Transkribering:**

E: (00:02:35) Jag tänkte börja med några inledande faktafrågor.

L: (00:02:39) Ja.

E: (00:02:41) Hur länge har du jobbat som lärare?

L: (02:43) Ja, eh, i... ah, ett år blir det, ja.

E: 02:48) Mh.

L: (02:50) Eller ett och ett halvt år blir det. Detta är min tredje termin.

E: (03:00) Mh. Just det. Och vilka ämnen har du?

L: (03:02) Svenska och historia.

E (03:06) Svenska som första ämne och historia som andraämne?

L (03:11) Ja.

E: (03:11) Mh. (03:13) Kände du till kriaövningen innan jag introducerade studien?

L: (03:16) Ja.

E: (03:18) Mh. Hur?

L: (03:19) Ja, från retorikundervisningen i lärarutbildningen.

E: (03:25) Ja. (03:27) Har du stött på det vid något annat tillfälle...

L: (03:29) Nej.

E: (03:29) ...sen dess?

E: (03:32) Och – har du använt dig av krian eller nånting som krian behandlar på något sätt i din...

L: (03:41) Ah...

E: (03:41) ...undervisning.

L: (03:41) Topos.

E: (03:42) Topos?

L: (03:43) Mh. Mycket topos.

E: (03:45) På vilket sätt?

L: (03:47) [suck] Ja, dels då liksom lite- dels liksom utgått från standardtopikerna i retorikundervisning sådär.

E: (03:57) Mh.

L: (03:58) Men framför allt har jag märkt att- ofta när jag ska liksom- när jag ska ge eleverna förutsättningar för att fylla sina, eh, texter...

E: (04:07) Mh.

L: (04:08) ...med innehåll, då är det liksom topos. Olika topos- jag skriver upp dom, och det beror lite på vad uppgiften handlar om. Handlar den om en litteraturanlys så blir det frågor om vad spelar miljön för roll, vilka karaktärer finns det- att det liksom ofta när man ska ge dom verktyg att fylla sin text med innehåll, då utgår jag ifrån liksom, dom här- frågorna är inspirerade av standardtopikerna.

E: (04:36) Och då benämner du dom som topiker, eller har du gjort det- eller topos?

L: (04:42) Jag brukar inte använda det språkbruket till eleverna.

E: (04:46) Nä.

L: (04:46) Nej. Men jag brukar ju använda dom som frågor vi ska ställa oss när vi ska skriva texten här- asså som en- som en del i förarbetet inför texten.

E: (04:55) Mh. Mh.

L: (04:56) I... Ah-

E: (04:56) Just det.

L: (04:58) Likadant där. Jag kallar det ju inte "inventio", t.ex. till eleverna. Jag säger bara "saml material", men det är ju en direkt- det blir som en direkt översättning av...

E: (05:05) Just det. Mh. (05:11) För nästa fråga hade ju isåfall varit om du nämnt "topiker" vid något tillfälle.

L: (05:16) Ja, jag har nämnt det någon gång.

E: (05:17) Och- då är frågan hur du har förstått begreppet.

L: (05:22) Ja... [kort tystnad, suck] (05:25) Om jag har förstått det då- så ja, dels den här lite mer- ja, som platser dit vi går för att finna innehåll, men framför allt... [tystnad, betänketid] (05:36) mer som- som- punkter att ta upp och söka inspiration av, och kanske inte lika mycket checklista- det här ska vara med i texten- utan det här kan jag- såhär kan jag tänka för att komma på vad jag vill skriva min text om.

E: (05:50) Mh.

L: (05: 50) Mh. Som ett verktyg då i inventiostadiet.

E: (05:56) Just det. [tystnad] (05:58) Kanske hjälpmedel...

L: (05:59) Hjälpmedel. Ah-

E: (06:00) ... på något vis.

L: (06:00) Exakt. Hjälpmedel.

E: (06:01) Ja.

L: (06:03) Asså de- för det- eleverna vill ofta ha struktur och listor och jag tycker det- asså den- det finns nånting där i toposbegreppet som- eller dom här- den- som kriaövningen, liknande, att det blir som en – en lista med platser dit man kan gå.

[...]

E: (06:30) Mh. Då tänkte jag komma in på dina upplevelser. Så jag har delat upp det i lite rubriker: dina upplevelser, elevernas upplevelser, elevernas prestationer och sen avslut.

L: (06:40) Ja.

E: (06:41) Så vad är dina upplevelser av krian som en användbar övning i Svenska 1? (06:51) Eller vad ser du för potentiella förtjänster med övningen?

L: (06:54) Ja, att den- Ja, jag har inte reflekterat så mycket över det innan då. Men när du iscensatte den i klassrummet- framför allt blev jag fascinerad över att eleverna kunde komma igång och skriva en ganska rejäl och maffig text på ett ganska begränsat tidsutrymme, som ändå blev en text som hade en typ av röd tråd som var fyllig innehållsmässigt.

E: (07:23) Mh.

L: (07:25) Annars brukar det vara någonting de ofta kör fast i. Dom har svårt att fylla sin text med rimligt innehåll. Ofta brukar jag kanske hitta ett spår, och eftersom det var det första de kom att tänka på så gräver de ned sig i det.

E: (07:45) Så du upplevde att det var ett hjälpmedel för att sätta igång inventioarbetet?

L: (07:46) Ja.

E: (07:47) Hur har dina upplevelser kring krian och användningen av topiker förändrats sedan början av studien?

L: (07:58) Ja... [tystnad] (08:00) Men lite att jag har kunnat återknyta till det här när vi har pratat. Jag har mina elever i både svenska och historia. Och när vi började med övningen så hade vi ju det här med utredande texter, och där skulle dom ha med olika sorters resonemang. Och då kunde vi ju lätt- istället för att man kallar det olika sorters resonemang så kan man jämföra med dom här topikerna. Dom blev lite invigda i retorikens metaspråk, eller vad man ska säga.

E: (08:38) Mh.

L: (08:39) Sen i historia så har jag också haft- ja, det har blivit som en struktur där, när dom ska fylla sina texter som innehåll så skriver jag upp sju punkter på tavlan. Lite som du gjorde. Så när de ska ha källkritik så ställer vi upp vilka frågor vi ska ställa om källan här...

E: (08:55) Ah.



L: (08:55) När de ska ha historiebruk så skriver vi upp vilka frågor ska vi liksom svara på i vår text här, ungefär. Mh. Och inte som att de skriver ut frågan och sen skriver sitt svar, utan frågorna blir mer som en utgångspunkt för att de ska tänka ut vad de ska fylla sin text med.

E: (09:13) Mh. Och den här förståelsen, och den här kanske- ah, men förståelse för övningen och förståelse för vad det här kan förbättra, eventuellt, det är ju från vår sida [som lärare]. Hur har du upplevt att eleverna har förstått och upplevt krian och användningen av topiker?

L: (09:37) Jag tror inte de- Jag tror inte de riktigt reflekterar så mycket över sin process som man vill att de borde. Jag tänker att det är det man lär sig mycket på gymnasiet, att—ah, man [suck] (09:53) Ja, man börjar säkert redan tidigare, men att någonting som jag kan uppleva här på gymnasiet är att det är många som är nya på det här med att planera och förbereda sin text innan de börjar skriva den. Men det är ändå någonting man behöver återkomma till senare, ständigt, varje gång de ska skriva en text. Man behöver liksom skapa förutsättningar för det att avsätta tio minuter när de inte får skriva. Dom får bara planera.

E: (10:19) Mh... (10:23) Tror du det hade skilt sig från en annan klass, t.ex. din mentorsklass?

L: (10:30) Ah, i min ment- [avbryter sig själv, suckar] (10:35) Ja, jag vet inte riktigt... (10:40) Nej, jag tror det hade varit ungefär – i de här två klasserna som jag har nu så hade det nog varit ungefär samma.

E: (10:46) Mh. Mh.

L: (10:46) Jag får dock en känsla av att- det finns liksom något lite- det finns- det här begreppet topos, det bär ju på nån viss typ av- asså krian som övning är ju rätt rakt fram, men begreppet topos bär ju på en viss komplexitet- det är liksom ett abstrakt begrepp, på något sätt.

E: (11:07) Mh.

L: (11:08) Ah, ett metakognitivt begrepp egentligen. Och de är ju inte helt... De är ju inte- De är inte riktigt där än. I trean är ju eleverna bättre på det här.

E: (11:22) Just det... Hur hade man kunnat se en möjlig förbättring i hur man tar hänsyn till till exempel en klass i ettan... Ehm... (11:34) ...av applicerandet av krian, till exempel, och topikerna?

L: (11:38) Just att göra introduktionen till den, översätta språket till någonting mer begripligt. Det är som- partesmodellen är ju väldigt- någonting man genomgående ska lära sig att använda i ettan. Men jag brukar skala bort grekiskan då. Och sen liksom översätta den till deras språk. Jag kan tänka mig att eventuellt göra likadant med topos- hitta någon... någon mer lättillgänglig översättning än den här metaforen att det är en plats i hjärnan man går till för att finna innehåll, eller vad man ska säga.

E: (12:15) Mh. I min uppsats så har jag gjort den avgränsningen- delat upp topiker och topos.

L: (12:20) Jaha. Ja.

E: (12:20) Topiker avser då liksom verktygen vi använder, och topos är mer perspektiven.

L: (12:28) Ah, okej.

E: (12:31) Att- man skulle kunna förstå det på det sättet så att man inte slänger ut sig topiker och topos i samma mening...

L: (12:28) Just det.

E: (12:28) ... utan man gör den distinktionen. Eventuellt.

L: (12:41) Och där tänker jag- till exempel som perspektiv – det är ett ord som ändå kan i ettan på gymnasiet. Och om topos ligger så nära begreppet perspektiv så- eller om det finns en ganska tät koppling där- skulle det ju kunna finnas en poäng i att förenkla det tillräckligt mycket så att topos blir då perspektiv.

[...]

L: (15:01) Jag tror att krians- det skulle behöva ett litet- möjligtvis ett litet face lift. Lite mer, ah, with the times.

E: (15:13) Genom bland annat en slags översättning, eller...

L: (15:15) Jag kanske en översättning... [...] Ja, det blir ju framför allt kanske en översättning, och mer tydligare kopplat till de skrivfärdigheterna som vi angelägna om att de ska utveckla- typ olika resonemangtyper vi vill se i utredande texter, och källhänvisning, och skryt på upphovspersonen [...]

[...]

L: (16:14) En eventuell negativ upplevelse skulle kunna vara att- eftersom det har varit en övning som har genomförts från externt håll så har det nog känts som att det har varit något utlyft, även om vi har försökt integrera den på olika sätt med olika övningar och lägga de här reflektionstexterna i anslutning till [skrivuppgifter de genomfört] och påminna om topos innan. Men- ja, ska man vara rent krass så tror jag- eftersom detta inte är bedömt så ser de... För vissa elever spelar det inte någon så stor roll för. Vissa elever ser det nog som att, ja, det här är slöseri med min tid, ungefär. Jag kan tänka mig att vissa elever har lite den inställningen till många grejer man gör som inte räknas in i det summativa betyget sen. Det är lite samma sak när man gör grejer på mentorstiden. Det är många elever som kan vara ambitiösa i vanliga fall som inte bryr sig om övningen på mentorstiden eftersom att man får inte en bokstav i mentorskap.

[...]

L: (19:00) Jag tror ju verkligen på värdet av att utveckla liksom metaspråk kring de här olika stegen i partesmodellen, och krian har ju liksom god kapacitet för inventio. Och även, ja, dispositio också. Och det är där jag tycker att mina elever brukar ha- jag ska inte säga att de har störst problem, men många kör fast och står och stampar ganska länge innan de kommer därifrån. Och att strukturera upp den processen för dem tror jag att många tjänar på- att lägga mer energi på att formulera sig på fungerande sätt.

[...]

(21:54) Jag vill dock trycka på den fiffiga strukturen med att presentera olika delar med olika innehåll, ja, olika topiker då som man vill att deras text ska innehålla. Och det är liksom- jag märker ju att det är så jag undervisar om hur de ska tänka med innehåll, och inte bara då i

svenska texter - utredande texter blir det ju då - jämföra likheter, skillnader, prata om fördelar, prata om nackdelar, konsekvenser, lösningar, orsaker och så vidare. Men, även i andra ämnen där skrivande står i fokus. När de skriver historiabruksprov om en halvtimme så har de fått åtta frågor som de ska utgå ifrån när de tänker ut vad de ska fylla sin analys med text. Och nu när de ska analysera novellen nästa vecka så är det samma sak där. Vilka roller spelar miljön här? Vilka roller spelar personen, hur är novellen uppbyggd? De blir ofta ställda. Hur ska jag kunna skriva 700 ord? De tycker det låter mycket, men sen när man ger dem de här verktygen då, som de här situationsanpassade topikerna så blir det snarare så att de måste prioritera vad de tycker är det viktigaste.

[...]

E: (23:55) Om man tar elever på andra nivåer än gymnasiet eller andra ämnen svenska. Tror du att krigen hade kunnat användas där?

L: (24:13) Ja, eventuellt en liten modifierad form kanske? Men det här med att kanske ta ett citat i något ämne, vilket som helst- eller jag ska inte säga vilket som helst. Jag tänker framför allt i humanioraämnen. Men ta ett citat, som i samhällskunskap då eller sociologi eller psykologi, och sen bygger ut detta och försöker liksom, skriva lite- ja, jag ska inte säga kreativt, men det är ju någonstans lite kreativt utifrån vad som- om man tänker på- ja, det ger dem lite struktur åt deras tanke i det att- det är struktur åt deras skrivande.

[...]

E: (25:21) Sista frågan då. Har du några framtida planer på att använda krigen i din undervisning, eller har du några idéer på hur den här övningen skulle kunna utvecklas.

L: (25:34) Ja, men vi har varit inne lite på det med utveckling, att kanske översätta den och verkligen påvisa dess- alltså de här topikernas användning. Att verkligen understryka dess värde, eller vad man ska säga. Men det jag gillar med krian och flera av vad de andra progymnasmataövningarna är att de avgränsade uppgifter som är liksom ändå mer eller mindre komplicerade skrivuppgifter som man kan slänga ut till dem.

E: (26:09) Och det känns ändå mottagligt...

L: (26:12) Ja, och avgränsande också. Det behöver liksom inte vara ett skrivprojekt som vi ska pyssla med här nu och det ska bli en text på sjuhundra ord och vi måste förbereda den här texten i tre lektioner. Utan det är att den är ganska avgränsad, att man kan göra det under en ganska begränsad tid.

E: (26:38) Det var allt jag hade. Jag vill passa på att tacka jättemycket för hela den här... tio [tolv] veckorna.

L: (26:48) Ah. Tack själv.

E: (26:50) Och tack för den här intervjun... Så.

## Bilaga 5: Utdrag från reflektionstexter (R)

### R.1. (kategoriserade under egna rubriker)

#### *Beskrivning av begreppet "topiker"*

1. "När en talare kan finna ämnen, material och argument för sitt tal."
2. "Begrepp/olika ämnen som kan hjälpa en skriva en text."
3. "Det är 'platser' man kan finna ämnen, material och argument att använda till sin text så det blir lättare att skriva."
4. " Riktlinjer"
5. " Ett begrepp som beskriver olika "luckor" av resonemang som vi har i hjärnan men inte använder och denna uppgiften har hjälpt mig att öppna dessa."
6. "Topiker är begrepp som kan användas som stöd eller 'huvudpunkter' under skrivandet."
7. "Jag skulle säga att topiker är som "exempel" eller ämnen som man kan använda för att komma på material i sin text."
8. "Typ som olika underrubriker som gör att man lättare ser från olika perspektiv och lättare besvarar frågor."
9. " Topiker är som små pusselbitar för att få en hel bild."

#### *Upplevelser av att använda topiker*

10. "bra och enklare"
11. "enklare att komma på man skulle skriva"
12. "användbart hjälpmedel"
13. "Jag tycker att det var bra för att det blev lättare att veta vad man skulle skriva. Det var lättare att komma vidare. Det stod nästan vad man skulle skriva och det gjorde arbetet lättare."
14. "Jag upplevde att jag nu kan använda dessa topikerna i andra uppgifter som till exempel, svenska och naturkunskap uppgifter. Då jag nu har hittat nya sätt att [resonera]."
15. Lättare att förstå "hur texten skulle vara upplagd" [disposition]
16. " lätt att använda topikerna för att få ett bredare innehåll"
17. " Det förenklade uppgiften då man fick en mer konkret syn på hur man skulle gå tillväga med uppgiften. Men de gjorde även att man fick mer information och därifrån kunde se från fler perspektiv."
18. " Jag tänkte inte på det men när jag tänkte efter så använder man topiker hela tiden."
19. " Till en början var det svårt att behöva anpassa sig till dessa [topiker]. Jag kände mig ganska bunden [...] Men när man hade skrivit ett tag blev dem mer som en vägledning till hur jag skulle skriva min text"

### *Insikter av egen skrivprocess*

20. ”Att jag skrivit en välformulerad text och värdefulla tankar.”
21. ” Jag tyckte att jag var duktig och att jag hade enkelt för det.”
22. ”Att jag kan skriva väldigt mycket om ingenting, uppgiften tydlighetsgjorde mitt egna skrivande. Och jag har lärt mig att i framtiden ska jag fundera på vad som är viktigt att värdesätta att ha med i texten och inte bara skriva om det jag själv tycker är viktigt, utan vad som är viktigt för textens innehåll.”
23. ”Jag har lärt mig att jag omedvetet har använt dessa saker i min skrivprocess och inte varit medveten om det förrän nu. Detta gjorde att jag lättare kunde få tillgång till dessa olika topikerna nästa skrivtillfälle.”

### *Underlättar skrivande och tänkande*

24. ” Jag har känt att det har blivit enklare att skriva texter och få idéer.”
25. ”Jag tycker detta gjorde det lättare för mig att förstå och lägga upp texten när man fick färdiga topiker att följa.”
26. ”Jag fattade mycket mer efter [genomgången] och det hjälpte mig tänka från olika perspektiv.”
27. ”Jag har lärt mig att oavsett om man har olika saker att utgå från så ska man inte känna sig alltför bunden. Utan du ska använda en blandning av din fantasi och ämnet du ska förhålla dig till. Men också att jag måste tänka till innan jag börjar skriva.”

### *Användningsområde i andra ämnen*

28. ”Jag har lärt mig att bättre kunna använda dessa topikerna i andra texter [...] och mer medvetet använda dessa topikerna”

### *Kritiska kommentarer*

29. ”många topiker [som] gick in i varandra [...] lite jobbigt” (Leo),
30. ”Att jag behöver inte det, typ..... För när jag använde det så blev jag mer förvirrad och jag hann inte ens bli klar men jag brukar inte ha problem annars när jag skriver text. Jag brukar inte ha problem annars.” (samma elev som 41)
31. ”Fattade inte om topiker kunde användas vid alla typ av texter, och om man alltid ska använd alla, eller bara de som passar. ”

## **R.2. (kategoriserade under egna rubriker)**

### *Användbara skrivstrategier/tekniker*

32. ”Jag har blivit inspirerad av dem olika tekniker och strategier såsom liknelser och motsatser. De har varit väldigt användbart när jag skrivit.” (”mitt nationella prov”)

33. ”I just detta talet så har jag endast använt mig av beröm, parafra, exempel och citat. Jag har valt just dessa eftersom jag känner att de stärker det jag vill berätta och få fram.”
34. ”Strategierna som jag lärt mig har varit användbara på dom senaste skrivuppgifterna vi gjort främst talet inför nationella provet. Parafra och motsats är två topiker som har hjälpt mig väldigt mycket.”
35. ”Jag har lärt mig hur jag ska tänka från olika perspektiv för att få ihop en text och jag har tillmed använt den på mina texter. Jag har skrivit inte alla topikerna men de flesta för att få kunna skriva en text som hänger ihop. Jag använder den också nu till när jag ska skriva mitt tal.”
36. ”Jag tycker att det har hjälpt mig tänka vad man kan ha med i en text och hur man kan strukturera upp det för att låta nyanserat och påläst om sitt ämne.”
37. ”De första tre saker (Beröm, parafra och skäl) hjälpte mig mycket, eftersom det gjorde det lättare att börja skriva en inledning och att göra en struktur hur jag vill skriva mina texter.”
38. ”Jag har kunnat använda mig av uppdelningen av topikerna till respektive del, alltså inledning, huvuddel och avslutning, som resulterat i en bättre struktur samt förståelse kring mitt ämne.”
39. ”Jag har lärt mig hur jag ska tänka från olika perspektiv för att få ihop en text och jag har tillmed använt den på mina texter jag har skrivit inte alla topikerna men de flesta för att få kunna skriva en text som hänger ihop. Jag använder den också nu till när jag ska skriva mitt tal.”
40. ”Min planering över hur och vad jag ska skriva har blivit bättre, men jag har även märkt att mina texter känns mer konkreta.”

### ***Kritiska röster***

41. ”Jag har inte lärt mig så mycket om jag är helt ärlig. Mycket av det [Elia] gick igenom har jag redan använt flera gånger i många texter, det som var nytt var att jag lärde mig att berömma folk för att öka min tes kredibilitet. Jag lärde mig även att använda citat och ta ut saker ur det, vilket är grunden på mitt tal.” (samma elev som 30)
42. ”Denna gången har jag inte använt mig lika mycket av detta som när jag gjorde det i förra uppgiften. Det var svårare att få in detta i min text. Men det är mer för att jag inte vet vad jag ska skriva om. Jag tycker det är svårare att använda sig av topikerna denna gången när man ska skriva tal.”
43. ”I just skrivandet av detta talet så har jag tyvärr inte lagt mycket fokus på kriaövningen och jag kan därför inte säga vilken strategi eller teknik som har varit mest användbar för mig i skrivandet.”
44. ”Planeringen är tror jag lite bättre, tänker mer på detta med citat. Vet inte om det hjälper så mycket egentligen eller om det förvirrar mig mera. Nu försöker jag bara få med alla 8 punkter fast jag vet att det inte behövs.”

### ***Förståelse av förväntningar i skrivande***

45. ”Genom kriaövningen så har jag lärt mig hur jag ska lägga upp arbetet innan jag börjar skriva men också hur jag ska disponera min text.”

46. ”Den har hjälp till att lättare lägga upp texter och tal och få med allt som behövs i det. När man använder sig av KRIA blir det lättare att få med allt det väsentliga och allt som förväntas av en.”
47. ”Jag har lärt mig att man ska vara nyanserad när man t.ex. ska ta upp motsatser från min tes, jag har även haft användning av bara antalet olika punkter man kan ha med vilket har hjälpt mig bli mer bred i mina svar.”
48. ”Jag har lärt mig hur man använder olika dispositioner och kombinerar dem för att maximera ämnet och textens uppbyggnad. Jag har även lärt mig lite mer invecklat om vad som ska in i de olika delarna för att öka förståelsen i texten.”
49. ”Jag fick bättre betyg för jag skrev om ämnet från olika perspektiv som hjälpte mig få en bättre bild av hela ämnet.”
50. ” Genom att använda kriaövningen har jag utvecklat en bättre förståelse för att skrivande är en process och att det krävs tid och ansträngning för att skapa en välformulerad text. Det har också hjälpt mig att inse vikten av att planera och organisera mitt skrivande för att nå framgång i vetenskapliga skrivuppgifter.”
51. ” Jag använde mig av en del av topikerna i texten vilket jag tycker gjorde texten bättre. ”
52. ”Jag tror att det är viktigt att man inte låter topikerna styra för mycket över texten, utan att man även kan använda sig av sin egen fantasi och kreativitet.”

### ***Tidigare skrivsvårigheter***

53. ”Det har blivit lättare att komma igång med skrivandet och varit lättare att få en bra text.”
54. ”Den första uppgiften som vi gjorde när vi skulle välja ett citat. Där var krian användbar men annars tycker jag inte att det har varit till hjälp. Eller det är inte något som jag har tänkt på alltså att använda mig av krian.”
55. ” Den har speciellt hjälp till med hur jag ska lägga upp mina uppgifter, styckesindelningar och vad som ska finnas i uppgifterna.”
56. ” Jag har helt ärligt inte så mycket problem och detta har inte direkt påverkat hur jag skriver texter eftersom mycket av det som man skulle skriva om skriver jag redan om.”
57. ” Jag har ofta känt att jag inte får en bra överblick i mina texter, men krian har hjälpt mig med detta då det är konkret och har många olika aspekter för att få perspektiv.”
58. ”Jag vet inte riktigt än, jag brukar ha ganska bra resultat vanligtvis och jag har inte fått resultat som visat det förutom den vi gjorde med [Elia], och den var ganska stressande så jag gjorde inte alls bra ifrån mig.”
59. ”Jag har alltid haft det svårt för att veta vad det är jag ska skriva om och den har varit en jättebra mall för mig. Jag skriver inte samma sak flera gånger längre och lägger inte mycket tid på en topik.”
60. ” Det har blivit enklare att skriva text på ett nyanserat sätt och få med alla viktiga delar. Det är även lättare att komma ihåg vad man skrivit och var man ska fortsätta.”

### ***Planering och organisering i skrivande (många fick med denna i tidigare frågor)***



61. ” Jag tror att Kria övningen har hjälpt mig att planera och organisera mitt skrivande eftersom att ”mallen” gjort det enklare och hjälpt mig att komma igång snabbare.”
62. ” Man får en bredare perspektiv och man kan formulera sig på ett tydligt sätt med hjälp av topikerna”
63. ” Det blir mer uppdelat i innehållet och det blir enklare att hänga med och få en rimlig text. Det viktigaste i innehållet kommer även fram med hjälp av topikerna.”
64. ” Jag tror att de kan hjälpa i form av struktur och det kompletterar de vanliga traditionella sätten vi lär oss att ”göra” texter på.”

### ***Kritiska röster***

65. ” Den kan kortas ner eller konkretiseras, då orden som används nu känns väldigt breda.”

### ***En elev som besvarade alla frågor i ett stycke***

66. ”Jag har nu en bättre förståelse för vad som krävs för att producera en vetenskaplig skrivuppgift tack vare kriaövningen. Det har lärt mig att koncentrera mig på de källor jag har tillgängliga och att använda dem som vägledning när jag försöker förstå ämnet. Det har också fått mig att överväga ett antal bekymmer som jag kanske inte har annars. Det har också fått mig att tänka mer kritiskt och se till att jag följer de regler som följer med en vetenskaplig uppgift. Jag tror att kriaövningen har förbättrat min förmåga att förstå kraven på vetenskapliga skrivprojekt.”

## **R.3. (kategoriserade under frågor)**

*Vid vilka skrivsituationer den senaste månaden har du tänkt på eller använt topikerna (beröm, parafra, skäl, motsats, liknelse, exempel, citat, slutord)?*

67. ”Jag har tänkt på att använda topiker men inte tyckt att de har passat in i texterna jag har skrivit förutom den informerande.”
68. ”Under mitt nationella prov när jag pratade om tonåringar. Då jag ville göra mitt tal mer känsligt och relaterbart och då använde jag mig av liknelser och skäl och exempel.”
69. ”1. Beröm: Jag har använt topikern beröm när jag skrivit brev till kollegor för att berömma dem för deras hårda arbete och resultat.  
Parafra: Jag har använt topiken parafra när jag skrivit rapporter för att förtydliga och förkorta information som redan fanns i texten.  
Skäl: Jag har använt topiken skäl när jag skrivit e-post till kunder och förklarat varför vi inte kunde tillhandahålla dem en viss tjänst.  
Motsats: Jag har använt topiken motsats när jag skrivit artiklar och diskuterat både fördelar och nackdelar med olika alternativ.

Liknelse: Jag har använt topikerna liknelse när jag skrivit redogörelser för att förklara komplexa begrepp med hjälp av enkla exempel.

Exempel: Jag har använt topikerna exempel när jag skrivit uppsatser och försökt illustrera olika punkter jag försökte förklara.

Citat: Jag har använt topikerna citat när jag skrivit blogginlägg för att stödja mina argument med hjälp av kända personers ord.

Slutord: Jag har använt topikerna slutord när jag skrivit affärsbrev för att sammanfatta det jag skrivit och lämna ett starkt slutintryck.”

*b. På vilket sätt användes topikerna då?*

70. ”Då stod det i instruktionerna att man skulle ge exempel och då tänkte jag på topikerna exempel. Jag tänkte också på motsats för att visa att det finns olika perspektiv på ämnet som jag skrev om.”

*3. Vad tror du hade fått dig att tänka på eller använda topikerna mer?*

71. ”Kanske lite lättare förklaringar och ord på alla topikerna. Det var svårt att tänka på dem eftersom man inte visste vad någon av dem betyder. Tex hade jag aldrig kunnat svara på vad en ‘parafra’ är.”

72. ”Jobba med det oftare och skriva fler texter som ska innehålla detta.”

73. ”Jag tänker inte på topikerna under mitt skrivande men jag använder det omedvetet. Om jag har mer kunskap kring topikerna skulle jag definitivt vara mer medveten om hur det specifikt används.”

74. ”Jag missade dessvärre första gången som du hade genomgång om kria, men det skulle vara bra om man fick en repetition och kanske ett utdrag ur en text för att se hur topikerna specifikt har använts.”

*4. Hur kunde de lektioner som jag haft fått dig att förstå syftet med kria tydligare*

75. ”Jag tyckte att första lektionen vi hade med kria var väldigt bra upplagt och övningen var väldigt lärorik då jag tyckte att kria tekniken var väldigt användbar och effektiv för att skriva en text. Det har gjort att jag lagt det på minnet för att kunna använda det i framtida tillfällen vilket jag också gjort. Det var ett enkelt koncept att förstå och något jag blev intresserad av.”

76. ”Kanske ett utskrivet papper men korta och tydliga förklaringar med “simpla” förklaringar för att man skulle kunna läsa om dem flera gånger och kunna förstå dem lättare.”

77. ”Mer samarbete. Till exempel att man kan jobba med fler i en grupp.”

78. ”Haft roligare uppgifter, till exempel inte bara massa genomgångar och skrivtillfällen.”

5. Vid läsning av topik-begreppet går det att säga att vi alltid använder olika topiker när vi talar, skriver eller tänker. Skriv några meningar kring vad du tror att detta innebär.

79. ”Jag tolkar detta som att man alltid söker information från olika delar av hjärnan utan att veta det, men topikerna sätter namn på saken.”

80. ”Att när vi pratar så pratar vi oftast från olika perspektiv och man delar upp och ser på nackdelar och fördelar samt så berömmar man personen som kanske har gjort något bra. Sedan så kopplar man den till något annat också. Så mycket av det gör man omedvetet när man pratar men det blir svårare och får ner det på text. Det är därför det är enklare och att göra prov muntligt.”

81. ”Jag tror att det innebär att vi omedvetet använder oss av topiker, att den underliggande kunskapen man har lärt sig kring t.ex kunna citera eller referera är form av topiker men som man inte befäst som just 'topik- begrepp' ”