



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Uppsats

# Retorisk undervisning

*En studie av svensklärares förmåga att praktisera retoriska ämneskunskaper i klassrummet*



*Författare: Robin Lindqvist  
Handledare: Per Lagerholm  
Examinator: Sofia Ask  
Termin: VT 2014  
Ämne: Svenska språket  
Nivå: Grundnivå  
Kurskod: 2SVÄ06*

**Retorisk undervisning** – En studie om svensklärares förmåga att praktisera retoriska ämneskunskaper i klassrummet

**Rhetorical teaching** – A study of Swedish subject teachers' ability to practice rhetorical knowledge in the classroom

## Abstract

Lärare i svenska har ett uppdrag att undervisa eleverna i retorik. Med detta uppdrag kommer dock inget om att läraren själv ska tillämpa disciplinen. Denna studie undersöker därför om lärarna tillämpar sina ämneskunskaper i retorik i sin undervisning. Undersökningen genomfördes genom fallstudier av tre lärares lektioner i svenska på gymnasiet. Lektionerna observerades utefter ett observationsschema som lyfter fram specifika delar av retoriken. Efter observationerna genomfördes en kortare intervju med lärarna för att få inblick i huruvida deras retoriska egenskaper förekom medvetet eller inte. Ett tal innehåller fem olika faser enligt den klassiska retoriken, varav tre blir synliga under fallstudierna. Dessa är *dispositio*, *elocutio* och *actio*. *Dispositio* är relevant för lektionens upplägg, *elocutio* visar lärarens förmåga att anpassa sitt språk till eleverna och *actio* är själva framförandet av lektionen inklusive kroppsspråk och röstläge. Resultatet av undersökningen visar att det delvis sker en tillämpning av retoriska kunskaper i klassrummet som till viss del är medveten. Alla tre lärare uppvisar en retorisk disposition i sin undervisning.

## Nyckelord

Retorik, undervisning, läraryrket, pedagogisk retorik, svenska

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte	1
1.2 Problemformulering	1
<b>2 Tidigare forskning</b>	<b>2</b>
2.1 Retorik i lärarutbildningen	2
2.2 Retorik som lärarens hjälpmedel	2
2.3 Pedagogisk retorik	3
2.4 Tal och talkaraktärer	4
2.5 Lärarens ethos, pathos och logos	5
2.6 Den retoriska processen	6
2.6.1 <i>Inventio</i>	6
2.6.2 <i>Dispositio</i>	6
2.6.3 <i>Elocutio</i>	7
2.6.4 <i>Memoria</i>	8
2.6.5 <i>Actio</i>	8
<b>3 Material och metod</b>	<b>8</b>
3.1 Urval	9
3.2 Observationsmetod	9
3.3 Intervjumetod	10
3.4 Forskningsetiska principer	10
3.5 Analysmetod	11
3.6 Metodkritik	12
<b>4 Resultat</b>	<b>13</b>
4.1 Observationer	13
4.1.1 <i>Lärare A</i>	13
4.1.2 <i>Lärare B</i>	15
4.1.3 <i>Lärare C</i>	17
4.2 Intervjuer	19
<b>5 Diskussion</b>	<b>20</b>
<b>Referenser</b>	<b>24</b>
Bilaga A – Observationsschema	I
Bilaga B – Intervjufrågor	III

# 1 Inledning

En lärares pedagogiska förmågor är avgörande vid mötet med elever. Vid detta möte bildas uppfattningar och förutsättningar för framtida undervisningssituationer. Retoriken som disciplin i undervisningssituationer är dock något som är ovanligt både ute i skolorna och i lärarutbildningen. Hur eleverna uppfattar läraren kan vara avgörande för deras tillägnelse av kunskap, något som retoriska kunskaper kan bidra till.

Genom sina ämnesstudier innehar lärare i svenska vissa kunskaper i den retoriska disciplinen men det finns ändå en skillnad mellan att inneha kunskap, förmedla den och att kunna använda den. Eftersom läraren förväntas utbilda eleverna i retorisk praktik så borde lärarna själva kunna använda sig av samma praktik på daglig basis. Retoriska kunskaper skulle även kunna förbättra kommunikationen i klassrummet till förmån för både lärare och elever. Dessa tankar ligger till grund för undersökningen som utförts där svensklärares retoriska förmågor under en lektion har observerats.

## 1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka om, och i så fall hur svensklärare på gymnasiet använder sig av sina ämneskunskaper i ämnet retorik när de undervisar.

## 1.2 Problemformulering

Undersökningen är utformad för att ge svar på frågorna:

- Använder sig svensklärare av sina ämneskunskaper i retorik när de undervisar?
- Om retoriska kunskaper framkommer, använder sig lärarna av dessa medvetet?

## 2 Tidigare forskning

Här presenteras retorisk teori och retoriska begrepp som är nödvändiga för undersökningen som genomförts.

### 2.1 Retorik i lärarutbildningen

Lärarutbildningen idag innefattar tre huvudsakliga delar: ämneskunskaper, pedagogik och didaktik. Ämneskunskaperna läses med didaktisk inriktning, vilket i svensk lärarutbildningens fall innefattar retorik. Retoriken har inte fått samma plats i skolan som pedagogiken och didaktiken (Kindeberg 2011). Göran Hägg (1998) menar att det ökande intresset för retorik på senare tid har sitt ursprung i det nya mediasamhället och den muntliga kommunikation det medför. Det finns en skillnad mellan retorik och andra humanistiska vetenskaper eftersom retorik ”är en praktisk kunskap, teknik och tillämpning”, skriver Hägg (1998:9). Tillämpningen har dock inte helt hittat sin väg in i lärarutbildningen, men lärare förväntas ändå genom muntlig kommunikation påverka den nya generationen till att bli funktionella samhällsmedborgare (Kindeberg 2011). Samtidigt ska elevernas hela utbildning och utveckling främja deras ”livslånga lust att lära” (Skolverket 2011). Lärarens retoriska insatser behövs alltså, men sådana kunskaper ingår inte i alla lärarutbildningar idag.

### 2.2 Retorik som lärarens hjälpmedel

Retoriken behandlas inte som en undervisningslära såsom pedagogiken eller didaktiken. I en skolsituation handlar retoriken inte om utbildning utan snarare om värtalighet och om att övertyga. Aristoteles beskrev retoriken som en förmåga för övertygande som kan tillämpas på alla olika ämnesområden:

Låt retoriken vara en förmåga (dynamis) att i varje fall uppfatta det som kan vara övertygande eller övertalande. Denna uppgift har ingen annan konst. Alla andra konster undervisar och övertygar om sitt ämne, till exempel läkekonsten om det som betingar hälsa och sjukdom, geometri om storheters egenskaper, aritmetik om uträkningar och detsamma gör också övriga konster och vetenskaper. Retoriken tycks kunna uppfatta det övertygande eller övertalande i vad som föreligger. Därför menar vi också att den inte har konstregler för något specifikt ämnesområde.

(Aristoteles 2012:69)

Till skillnad från till exempel didaktiken menade alltså Aristoteles att retoriken är en disciplin för sig och inte ämnesberoende eller ämnesanknuten. Historiskt har retoriken oftast kopplats till rättsliga uppgörelser mellan två parter. Det faller sig naturligt att

retorikens metoder för övertygande argumentation intar ett sådant forum (Aristoteles 2012). I en klassrumssituation existerar också två parter, lärare och elever, men dessa parter ingår dock i en situation som främst handlar om att använda retoriken för att effektivisera inläringen. En del av det handlar om att övertyga och skapa förtroende.

Kindeberg (2011) kritiserar pedagogisk forskning som ofta skapar ett antagande om att elever och lärare känslolöst går in i undervisningssituationer. Elever och lärare förväntas prestera oberoende av hur de blir bemötta. Detta har resulterat i att lärare känner sig osäkra i sin roll i klassrummet och eleverna har svårt att finna tillit till läraren. Retoriken skulle, enligt Kindeberg (2011), kunna fylla detta tomrum som pedagogiken och didaktiken lämnar.

Tilliten är avgörande för en fungerande kommunikation. Talarens uppgift blir således att bygga upp tillit där sådan saknas för att kommunikationen mellan talare och lyssnare ska bli meningsfull (Hellspong 2011). Retoriken fungerar i en klassrumssituation som ett sätt att skapa en bättre kommunikation mellan lärare och elev där läraren kan lita på att eleverna lyssnar och eleverna kan lita på vad läraren förmedlar.

### 2.3 Pedagogisk retorik

Kindeberg särskiljer pedagogik från retorik. Hon skriver: ”Pedagogiken bidrar med kunskaper om fostran, utbildning och undervisning i relation till samhällets specifika politiska och moraliska mål” (2011:13). Pedagogik har alltså stark relevans för lärarens profession. Hon beskriver retorikens roll i undervisningen: ”Retoriken tillför kunskaper om de muntliga uttryckens etiska dimensioner och till språkets känslöpåverkade innehåll” (2011:13). Retorik har till synes inte samma relevans för läraryrket som pedagogik men de pedagogiska kunskaperna kan kompletteras med kunskaper från den retoriska läran. Pedagogiken handlar om uppfostran och lärande medan retorik handlar om att uttrycka sig förståeligt och på så sätt underlätta för lyssnarna.

Kindeberg utvecklar begreppet *pedagogisk retorik*. Hon skapar ett alternativ till den didaktiska idén om att de mottagande individerna oberoende möter fakta på ett rationellt sätt oavsett på vilket sätt information förmedlas och vem som gör det. Förhållandet till känslor i en undervisningssituation ses inte som en faktor i den didaktiska forskningsdiskursen och människor ses som oberoende individer (2011:15). Idén om den pedagogiska retoriken går ut på att retoriska kunskaper kan användas för att underlätta kommunikationen mellan lärare och elev och på så vis undvika exempelvis elevernas misstro mot läraren. En bättre kommunikation gynnar även dialogen i

klassrummet. Kindeberg skriver: ”Den pedagogiska retoriska idén om den muntliga relationen är att den är öppen och social till sin karaktär, och att dess främsta kännetecken är att känslor ses som grundläggande för människans förutsättningar att lära av varandra” (2011:87). En dialog i denna form framhäver deltagarnas känslor som grundläggande, vilket kan tjäna som ett komplement till den didaktiska läran.

Dialogen är alltså en viktig faktor i den retoriska pedagogiken. Både lärarens och elevernas kunskaper spelar in för att skapa en kollektiv kunskap där alla deltagare fyller i varandras kunskapsluckor. För att detta ska fungera behöver läraren inneha retoriska kunskaper som kan användas för att leda diskussionerna i rätt riktning. Detta innefattar även att förstå elevernas åsikter och använda dessa för att nå huvudtanken med diskussionen (Kindeberg 2011).

Även Lennart Hellspong (2011) ser fördelarna med en retorisk dialog. Även om den ursprungliga retoriken är baserad på monolog, vilket i många fall är lärarens huvudsakliga undervisningsmetod, så finns det plats för ett vidgat synfält och en modernare syn på antikens retoriska lära. Det finns utrymme för att anpassa retoriken till flera olika yrkesroller. Kindebergs (2011) retoriska pedagogik är således relevant för läraryrket.

## 2.4 Tal och talkaraktärer

Aristoteles (2012) presenterade tre olika talgenrer. Retoriken i antikens Grekland användes oftast i politiska sammanhang, vilket utvecklade de tre talgenrerna till att innefatta vad som sågs som tre nödvändiga aspekter av det politiska talet. Dessa var: rådgivande tal (genos symbuleutikon) som syftar till antingen tillrådan eller avrådan, juridiska tal (genos dikanikon) som syftar till anklagelse och försvar, och uppvisningstal (genos epideiktikon) som syftar till beröm och klander.

Aristoteles insåg dock att dessa tre typer av tal inte täckte in alla genrer och i många fall uppkommer en blandning av de tre ursprungliga. Det moderna samhället skapar nya användningsområden för talet och retoriken. Bo Renberg (2007) presenterar tre genrer som bättre passar in i dagens samhälle. Dessa är *argumenterande tal*, *underhållande tal* och *informerande tal*. Det argumenterande talet går ut på att få lyssnarna att acceptera en tes. Denna typ av tal är vanligast, men är inte begränsad till politiska sammanhang. Det underhållande talet går ut på att roa och därigenom framkalla trivsel och beundran. Slutligen handlar det informerande talet om att förmedla information och stimulera till lärande. Denna talgenre har aldrig den klassiska retoriken funnit relevans i, och därför

innefattar inte heller mycket av den retoriska litteraturen detta område. Trots detta är det informerande talet den mest dominerande av de tre genrererna i vetenskaps- och informationssamhället (Renberg 2007).

Kindeberg (2011) beskriver tre olika talkaraktärer som kan ses som förmedlare av Renbergs informerande talgenre. Dessa tre talkaraktärer utgår ifrån ett lärarperspektiv och kan påverka inflytandet på och begränsningarna av lärarens förmedlande till eleverna och elevernas möjlighet att lära av varandra. Dessa är:

*Den förmedlande talaren* innefattar en person som förmedlar någon kunskap till lyssnarna som inte själva kommer till tals. Talaren ger uttryck för sina egna åsikter och tankar och lämnar inget utrymme för andra uttryck. Denna talkaraktär används främst för att redogöra vad man redan vet och inte för att skapa nya infallsvinklar. Kunskapens känslaspekter används inte utan är dolda för lyssnaren (Kindeberg 2011).

*Den kommenterande talaren* förmedlar, till skillnad från den förmedlande, andra åsikter än sina egna genom att tala om fakta och andras åsikter samt genom att värdera dessa. Den kommenterande talaren talar inte primärt för att lära själv utan för att värdera vad någon annan sagt. Talarens egna kunskaper förblir därför dolda medan känslan är synlig. Denna karaktär lyfter fram kunskaper som ska få lyssnarna att hålla med talaren i sina åsikter (Kindeberg 2011).

*Den sonderande talarens* karaktär bygger på känslaspekter. Denna talkaraktär visar att man söker kunskaper hos andra som man själv saknar och fler deltagare än talaren bidrar till diskussionen. Talaren är således öppen för andras synpunkter och visar uttryck för intresse och en förmåga att förändra sitt eget tänkande (Kindeberg 2011).

## 2.5 Lärarens ethos, pathos och logos

Aristoteles (2012) talar om tre olika sätt att övertyga och benämner dessa ethos, pathos och logos. Ethos blir synligt genom talaren och syftar på talarens trovärdighet som uppstår genom talet och är viktig för att lyssnarna ska kunna lita på det som förmedlas. Pathos blir synligt genom åhörarna och innefattar de känslor lyssnarna leds till av talaren. Känslor faktorer bestämmer alltså hur mottagliga åhörarna är för talet. Människor fattar inte samma beslut när de är lyckliga som när de är fientligt inställda. Logos blir synligt genom de förmedlade argumenten. Logos skapar en övertygelse hos lyssnarna när talaren bevisar något utifrån övertygande argumenten (Aristoteles 2012). Argumentationstyperna ethos, pathos och logos kan även kopplas till talarens framtoning eller karaktär. Talarens ethos är sammanbundet med talarens personlighet



och genom talet ska talaren visa en god karaktär och ge lyssnarna en inblick i dennes välmående personlighet. Pathos kopplas till talarens engagemang och inlevelsen i talets ämne. Logos framkommer genom talarens kunnighet och behärskning av ämnet (Hellspong 2011).

I skolan ska läraren varje dag möta elever och lyckas med att bevara sin trovärdighet som lärare och fånga elevernas intresse. En lärare bör således ha ett starkt ethos för att eleverna ska uppfatta kunskapen som förmedlas som trovärdig, ett starkt pathos för att visa hur viktigt det som förmedlas är och för att eleven ska kunna lita på lärarens ord, och ett starkt logos för att framstå som kunnig och pålitlig. Genom att läraren balanserar ethos, pathos och logos kan kommunikationen mellan lärare och elev underlättas, liksom kanske också inläringen.

## 2.6 Den retoriska processen

Hellspong (2011) menar att om en situation kräver att man behöver påverka någon med språkets hjälp, så är denna situation retorisk. Ett retoriskt tal uppstår dock genom en rad olika steg där talet efter hand tar form. Denna process består av fem delar; *inventio*, *dispositio*, *elecutio*, *memoria* och *actio* (Johannesson & Mral 2014).

### 2.6.1 Inventio

Inventio är den fas av arbetet då talaren samlar in och sorterar information som talet ska innehålla. Talets innehåll skiftar beroende på situation, målgrupp och syfte. För att belysa talets stoff bör logiska topos ingå. Topos är begrepp eller strategier som är till för att hjälpa det logiska tänkandet. Det finns ett antal olika topos, till exempel definition och jämförelse. Dessa tjänar till att förtydliga och förstärka, som till exempelvis en definition som finns till för att utveckla ett begrepp, ämne eller person. Vid definitionen av något utgår man ifrån att lyssnarna behöver mer information i frågorna vem/vad är hen/det? Genom en definition lyfter talaren fram betydelsefulla faktorer i ämnet. En jämförelse fungerar istället som en förstärkande faktor för att påvisa vad som kan göras bättre genom att peka på ett fungerande exempel (Hellspong 2011).

### 2.6.2 Dispositio

Hägg beskriver dispositio som ”konsten att ordna sitt ämne” (1998:34). I detta skede samordnar talaren det stoff som insamlats under inventiofasen och strukturerar upp detta utefter följande retoriska mall:

**Exordium** – inledningen som ska fånga åhörarnas intresse och presentera talets ämne (Hägg 1998). Enligt den klassiska retoriken medför talets inledning tre uppgifter, den ska göra varje lyssnare uppmärksam, välvillig och läraaktig (Hellspong 2011).

**Narratio** – sakframställningen som ska redovisa tidigare händelser eller situationer inom ämnet.

**Probatio** – bevisningen som innehåller talarens tes, åsikt, argument och motargument.

**Refutatio** – motbevisningen som ska bemöta tänkta motargument.

**Peroratio** – manande avslutning där talaren avslutar talet starkt för att göra intryck (Hägg 1998). Den ska även innehålla en sammanfattning och kunna framföra en slutsats av problemet eller ämnesfrågan (Hellspong 2011).

### 2.6.3 Elocutio

Elocutio består av den språkliga utformningen av talet. Beroende på vilken effekt talaren vill åstadkomma utformas talet språkligt för att vädja till exempelvis humor, nyfikenhet eller medkänsla. Fasens syfte är att talaren ska finna ord för vad hen vill säga (Hellspong 2011). Enligt den antika föreställningen skulle talaren uppfylla fyra dygder. Talet skulle vara korrekt, klart, konstfullt och anpassas efter den sociala situationen (Lindqvist Grinde 2008).

Antikens retoriker ansåg att det fanns tre olika stilnivåer: högstil, mellanstil och lågstil. Dessa stilar representerar tre olika grader av formalitet. Talaren ska anpassa stilen efter sin egen, lyssnarnas och ämnets nivå. Högstilen kopplas således ofta till formella tillställningar och lågstilen till mer alldagliga tal som ses som mer lediga. De tre stilnivåerna kopplas även till talarens plikter *movere*, *delectare* och *docere*. *Movere* kopplas till högstilen och syftar till att beröra; *delectare* kopplas till mellanstilen vars syfte är att behaga och lågstilen kopplas till *docere* vars syfte är att förklara (Hellspong 2011).

För att styrka en åsikt eller ett ämne kan talaren även använda sig av olika stilfigurer. Hellspong skriver: ”Den grundläggande metoden för att förstärka en tanke i lyssnarnas medvetande är att upprepa den” (2011:127). Det finns olika sätt att göra detta på, bland

annat *identisk upprepning* där talaren upprepar samma uttryck vid flertalet tillfällen under talet, *parafras* där innehållet i upprepningen är detsamma men formen växlar och *inversion* där satsleden i en mening kastas om vid upprepning. Det kan även framkomma upprepningar i form av *allitteration* där flera ord efter varandra inleds med samma ljudkombination, till exempel ”framtid, frihet, fred” (Hellspong 2011).

Det finns även andra stilfigurer som inte bygger på upprepning. Ironi är en vanlig stilfigur som kan användas för att få lyssnarna att tänka till om exempelvis kritiska frågor. Detta sker genom att talaren säger något men syftar egentligen på något annat. Ironi kan även användas för att sätta andras åsikter i ett perspektiv som är till fördel för talaren (Hellspong 2011).

#### **2.6.4 Memoria**

Memoria går ut på att talaren lär sig talet för att få en starkt säkerhet framför åhörarna. Detta kan även ske gradvis genom arbetet då talet utformas, men i memoriafasen ska en färdig produkt instuderas för att sedan återges till lyssnare (Hellspong 2011).

#### **2.6.5 Actio**

Actio är utförandets fas. Här utför talaren sitt försök att uppnå övertygelse hos lyssnarna. Talaren kan även stärka sitt tal med olika röstlägen och kroppsspråk. Ett genomtänkt kroppsspråk kan tjäna till att lättare fånga lyssnarnas uppmärksamhet. Både omedvetet och medvetet skapar lyssnarna en uppfattning om talarens personlighet genom beteendet. Talaren kan exempelvis placera sig närmare lyssnarna för att betona en gemenskap och på samma sätt förmedla en distansering till lyssnarna. Kroppsspråket inkluderar även saker som hållning och ögonkontakt med publiken (Hellspong 2011).

### **3 Material och metod**

Undersökningen har genomförts som en fallstudie i två delar. Den första delen genomfördes via observationer av tre lektioner i retorik i svenska på gymnasiet. Denna del är menad att undersöka lärarens retoriska förmågor i klassrummet. Den andra delundersökningen består av en kort intervju med läraren efter lektionen. Syftet med intervjuerna var att undersöka om läraren tillämpar sina retoriska förmågor medvetet eller inte, samt huruvida hen har en retorisk disposition i åtanke vid planeringen av lektionen. Intervjuerna ska ses som ett komplement till observationerna.

Det fanns en risk att lärarnas undervisning skulle påverkas av undersökningens genomförande. Jag hade därför i åtanke att mängden förkunskaper lärarna hade om undersökningens syfte kunde påverka resultatet. Lärarna fick därför inte ta del av undersökningens syfte förrän efter observationen. De upplystes om detta redan vid den första kontakten och godkände villkoren. De godkände också i efterhand användandet av uppgifterna med löftet att de skulle vara anonyma i studien.

Undersökningen genomfördes under en avgränsad tid, vilket resulterade i ett begränsat antal observationer. Det slutliga antalet observationer blev tre.

### 3.1 Urval

Undersökningen vände sig till lärare i ämnet svenska på gymnasiet. Anledningen till detta är att svensklärare ofta är de enda ämneslärarna som läser retorik under utbildningen. Meningen med studien är att undersöka om lärare tillämnar de kunskaper som de innehar, men vars egentliga syfte är att förmedlas till eleverna. Svensklärare var därför den enda inriktningen som var möjlig för denna undersökning. Eftersom retorikämnet framkommer tydligare i gymnasiets ämnesplan än i grundskolans undersöks endast gymnasielärare. Målet var att sätta förmågan att förmedla kunskap i relation till förmågan att använda sig av retoriska kunskaper.

Lärarna som deltog i undersökningen arbetar på tre olika skolor. Detta urval skedde medvetet för att få ett bredare resultat av undersökningen. Lärares samarbete med kollegor kan leda till att deras undervisningsmetoder liknar varandra. För att få ett jämförbart resultat där det blir möjligt att fokusera på fler olika undervisningsmetoder valdes lärare från olika skolor.

Undersökningen tar inte hänsyn till lärarnas ålder även om detta kan vara en avgörande faktor, eftersom lärarutbildningen genomgått flertalet stora förändringar, den senaste 2011. Ämneskunskaperna, vilka står i centrum för undersökningen, kan dock antas vara desamma oberoende av lärarnas ålder.

### 3.2 Observationsmetod

Observationen genomfördes så att undervisningen påverkades så lite som möjligt. Min placering i klassrummet under lektionen var därför viktig, och genom att jag placerade mig längst bak i klassrummet drogs så lite som möjligt av uppmärksamheten från läraren. Denna placering fick dock ske i mån av plats och beroende på klassrummets utformning.

Nedtecknandet av observationen medförde ett problem. Det bästa vore att föreviga lektionen genom att filma den och sedan gå tillbaka och analysera, men på grund av tidsbrist och skollov blev det svårt att få tillstånd till detta från samtliga elever och deras målsmän. Det andra alternativet var att anteckna. Denna metod är dock osäker och det är lätt att gå miste om viktiga skeenden. Därför utvecklades ett observationsschema för att underlätta antecknandet. Fokus lades på de delar av lektionen som kan anses vara av vikt i en retorisk analys (Stensmo 2002). Schemat fokuserar på de retoriska aspekterna *disposition*, *ethos*, *pathos* och *logos* samt troper och stilfigurer (se bilaga). Dessutom observerades kroppspråk, röst och placering i klassrummet (se bilaga A).

### 3.3 Intervjumetod

Intervjuerna skedde i samband med observationerna och fungerar som komplement till observationerna. Intervjuerna hade en fenomenologisk inriktning eftersom syftet var att få en inblick i om lärarnas beteende i klassrummet skedde medvetet eller inte (Stensmo 2002). Eftersom de frågor som ställdes i många fall krävde en längre utläggning och förklaring, liknade intervjun en diskussion. Frågorna begränsades till två och jag lät läraren utveckla sin tankegång under intervjuns gång. Frågeställarens uppgift i en sådan situation blir att leda samtalet i rätt riktning så att frågorna besvaras.

Dokumentationen av intervjuerna skedde med hjälp av anteckningar under intervjuernas gång. Då lärarna som deltog i studien befann sig mitt i en arbetsdag var det svårt att hitta tillfällena då de hade tid för intervjun. På grund av lärarnas tidsbrist var det även svårt att hitta tillfällena att sätta upp ljudinspelningsapparater. Då detta var en mindre del av studien och intervjuerna inte upptog mer än 10 – 15 minuter så gjordes bedömningen att anteckningar som dokumentation var tillräcklig. Direkt efter intervjuerna utvecklades dokumentationen genom att jag antecknade viktiga detaljer ur minnet.

### 3.4 Forskningsetiska principer

Undersökningen har genomförts i enighet med de forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskningen som presenteras av Vetenskapsrådet (2002). Alla deltagare har innan observationerna blivit informerade om villkoren för undersökningen och vet att deltagandet sker frivilligt. Deltagarna har samtyckt till dessa villkor och har genom hela processen haft rätt att avsluta deltagandet.

De uppgifter som insamlats har hanterats konfidentiellt och lärarna som deltagit vid observationerna och intervjuerna behandlas därför anonymt under benämningarna lärare A, B och C. Deltagarna har gett sitt godkännande till användandet av den insamlade informationen i forskningssyfte och också blivit lovade att den inte ska användas i andra sammanhang än vid genomförandet av denna undersökning.

Undersökningen följer därmed de forskningsetiska principerna; det vill säga informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

### 3.5 Analysmetod

Undersökningen som genomförts fokuserar på de delar av retoriken som kan bli synliga under en lektion. Jag har därför tagit hänsyn till vilka retoriska delar som är möjliga att uppmärksamma genom en observation. Det jag ansåg vara observerbart under lektionen var: lektionens disposition, lärarens tal och lärarens kroppsspråk och tonläge. Observationerna ger således underlag för de retoriska faserna *dispositio*, *elocutio* och *actio*.

Dispositiofasens alla steg finns inte alltid i upplägget av en lektion. Det finns exempelvis inget som säger att en lärare ska utforma en tes för en lektion. Det finns dock en relevans i att ge en bakgrund för att eleverna ska finna mening i den kommande lektionen. Att koppla lektionens innehåll till styrdokumentet är ett exempel på detta. Samtidigt kan *narratio* skildra själva stoffet lektionen innehåller och *refutatio* de argument läraren använder för att möta elevernas ifrågasättande av ämnet eller innehållet.

Fasen *dispositio* har därför observerats utefter följande mall som har sin grund i Bo Renbergs bok *Retorikanalys* (2007) och vars ursprungliga syfte är att analysera ett tal. Mallen har därför anpassats för att fungera i ett lektionssammanhang.

**Inledning** – Uppmärksammas eleverna? Är läraren välvilligt inställd? (exordium)

**Bakgrund** – Redovisas utgångspunkten och förutsättningarna för lektionens stoff (narratio)?

**Tes** – Klargörs lektionens syfte? Presenteras argumenten för lektionens betydelse (probatio)?

**Innehåll** ("argumentation") – Argumentationssteget är inte relevant i en undervisningssituation utan används här i förhållande till lektionens stoff (narratio och refutatio).

**Avslutning** – Sammanfattar läraren stoffet, ger vägledning och avrundar (preroratio)?

Observationen av *elocutio*fasen har utgått ifrån de fyra dygderna i ett tal som Lindqvist Grinde (2008) beskriver, alltså korrekthet, klarhet, konstfullhet och anpassat efter den sociala situationen. Observationsschemat fokuserar därför på om lärarens språk uppfyller dessa dygder. Dessutom tas även Hellsongs (2011) olika stilnivåer i åtanke, högstil, mellanstil, lågstil, och dess relation till talarens tre plikter: *movere*, *delectare* och *docere*.

Vid observationen av *actio*fasen läggs i huvudsak fokus på lärarens olika uttryckssätt, förutom språket. Hellsong (2011) lägger mest vikt vid kroppsspråk och röstläge. Dessa har därför fokuserats vid observationen av *actio*fasen i undervisningen.

### 3.6 Metodkritik

Vid utformandet av metoden togs ett antal begränsningar i åtanke som kom att påverka dokumentationen av observationerna och intervjuerna. En videoinspelning av samtliga lektioner skulle kunna resultera i en mer utförlig och bredare undersökning. Detta skulle dock kräva ett intyg ifrån samtliga elever i de tre klasserna, något som inte fick plats inom de givna tidsramarna. Det kan även diskuteras huruvida resultaten skulle påverkats om en kamera skulle funnits på plats. Frånvaron av en kamera kan medföra en avslappnad stämning och lektionen blir då mer naturlig.

Intervjufrågorna utformades med en hög grad av standardisering, vilket resulterade i jämförbara svar. En lägre grad av standardisering skulle dock kunnat leda till mer utvecklade och bredare svar. Vidare kunde intervjuerna ha upptagit en större del av undersökningen så att jag skulle kunna fått en djupare inblick i lärarnas medvetna handlande. Intervjuerna fungerade dock som en sekundär undersökning och upptar därför inte ett så stort utrymme i undersökningen.

## 4 Resultat

I detta avsnitt följer resultatet av de genomförda observationerna och intervjuerna. Observationerna innefattar faserna dispositio, elocutio och actio medan intervjuerna ger en inblick i lärarens medvetenhet om den retoriska utformning av lektionen.

### 4.1 Observationer

Observationerna genomfördes under en lektion hos varje lärare. Till hjälp användes ett observationsschema (se bilaga A).

#### 4.1.1 Lärare A

Följande observation genomfördes på en lektion i Svenska 1. Klassen hade precis påbörjat ett moment om retorik och retorisk terminologi.

##### **Dispositio**

Läraren påbörjar lektionen när eleverna satt sig ner i bänkarna och drar uppmärksamheten till sig genom att tydligt överrösta eleverna och hälsa på dem. Läraren inleder sedan lektionen genom att kort sammanfatta vad som gjordes under föregående lektion och framhäver dess relevans för dagens undervisning.

Läraren fortsätter sedan med att ge en kort bakgrundshistoria till dagens uppgift. Uppgiften består i detta fall av ett tal av Olof Palme som eleverna ska analysera. Bakgrunden består därför av en kort historik om Palme och vad som ledde fram till talet i fråga. Bakgrundsfasen övergår sedan naturligt till innehållsfasen. Lektionens innehåll består av att eleverna läser ett tal i ett uppgiftshäfte individuellt och sedan går läraren igenom texten och ställer frågor till eleverna.

Läraren avslutar lektionen genom att berätta vad som ska hända nästa lektion. Eleverna ställer några frågor och sedan önskar läraren trevlig helg. Någon sammanfattning av den gångna lektionen sker inte.

Lektionen har ett visst retoriskt upplägg med ett inledande avsnitt, en bakgrund till uppgiften, innehåll och en tydlig avslutning. Lektionen saknar ett klagörande av syfte och framtida användningsområden. Avslutningsfasen saknar en sammanfattning av lektionen, vilket kan bero på att lektionen var relativt kort och det därför faller sig onaturligt att repetera information inom så små tidsramar.



## **Elocutio**

Läraren använder ett språk som eleverna ibland uppfattar som svårt att förstå, vilket blir tydligt när de ställer många frågor om specifika ord. Läraren visar tydligt hänsyn till detta genom att förenkla, exemplifiera och konkretisera i många faser av lektionen. Läraren visar således hänsyn till elevernas ålder och utbildningsnivå genom sitt språkbruk.

Läraren skiftar mellan olika stilnivåer under lektionens gång. Under större delen av lektionen används en informerande stil men läraren byter emellanåt till en mer humoristisk inställning för att få kontakt med eleverna. Läraren ger således uttryck för en omväxlande berörande (*movere*) och en förklarande (*docere*) talstil.

Under lektionen använder sig även läraren vid ett tillfälle stilfiguren ironi. Vid början av lektionen uttrycker eleverna att de har för lite tid till lunch. Läraren svarar då med ”Ja, det är ju skamligt att ni inte har mer än en timmes rast”.

## **Actio**

Klassen framstår som orolig, vilket gör att läraren intar en auktoritär roll i klassrummet. Det uppstår därför en klyfta mellan läraren och eleverna och en jag-ni-situation snarare än en gemensam vi-situation som Kindeberg (2011) förespråkar uppstår. Lärarens undervisning genomsyras till stor del av den förmedlande talarrollen. Läraren förmedlar kunskaper till eleverna utan att elevernas åsikter kommer till uttryck och kunskapernas känslaspekter är dolda (Kindeberg 2011). Till viss del framkommer dock en andra talarkaraktär under ett skede av lektionen. En del av innehållsfasen utgår ifrån ett tal som eleverna läst och läraren ställer frågor till eleverna om textens olika delar och detaljer. I detta fall ger läraren uttryck för en sonderande talarkaraktär och det sker en dialog mellan läraren och eleverna. Detta tar dock för lite plats i lektionen för att skapa en vi-relation.

Läraren använder ett tydligt kroppsspråk. Handgester förekommer genom hela lektionen för att förtydliga och förstärka det hen säger. Läraren intar inte heller en fast position i klassrummet utan rör sig hela tiden runt i salen och söker ögonkontakt med eleverna. Detta förstärker elevernas uppmärksamhet och engagemang eftersom läraren inte distanserar sig genom att inta en statisk ställning framme vid katedern (Hellspång 2011).

Lärarens ethos framkommer i detta fall genom dennes auktoritära personlighet. Trots att lektionen till större delen är monologstyrd ger läraren utrymme för frågor och närmar

sig ämnet med en varierande allvarlig och humoristisk inställning. Eleverna visar inga tecken på tvivel på lärarens kunskaper och ifrågasätter inte lärarens framställning. Om detta beror på undervisningsformen eller inte bör dock vara osagt.

Lärarens pathos är inte lika tydligt men framkommer genom lärarens frågor av känslomässig natur i förhållande till Palmes tal. Läraren framhäver här vad hen tycker är känslöväckande och ber sedan eleverna göra samma sak. Majoriteten av eleverna är aktiva och svarar på frågor och lägger i vissa fall till sin egen syn på saken. Det existerar alltså ett visst känslouttryck bland vissa av eleverna som själva tar initiativet till att yttra dessa.

Vid vissa tillfällen under lektionen tar sig läraren tid att gå runt och prata enskilt med vissa elever. Här syns att läraren använder sig av både ethos- och pathosfaktorer och skapar en personlig relation till den enskilde eleven.

Logosargumentet är lärare A:s starkaste aspekt. Det framgår vid flertalet tillfällen att läraren innehar goda kunskaper i ämnet och har inga problem med att svara på frågor. Vid diskussionen av texten låter läraren eleverna ta ut detaljer som de tycker verkar viktiga. Läraren frågar sedan varför de tog ut just dessa detaljer och sätter sedan själv in dessa i ett betydelsefullt sammanhang. Detta visar inte bara prov på lärarens kunskaper i ämnet utan även på en ingående kunskap om den specifika texten.

#### **4.1.2 Lärare B**

Följande observation genomfördes på en lektion i Svenska 3 i ämnet retorik. Noterbart är att skolan har en annorlunda klassrumsutformning där eleverna sitter vid två ovala bord istället för den traditionella uppställningen av bänkar.

#### **Dispositio**

Eleverna anländer till lektionen och läraren hälsar på dem enskilt. Efter att alla eleverna anlant påbörjas lektionen. Lektionens inledningsfas är otydlig eftersom läraren varken välkomnar eleverna eller introducerar lektionens ämne. Läraren gör inga försök att fånga elevernas uppmärksamhet, men eleverna tycks ändå vara fokuserade.

Bakgrundsfasen är, på grund av avsaknaden av inledningsfasen, det första som sker i klassrummet. Läraren sammanfattar den förra lektionens innehåll och ger sedan en kort sammanfattning av den kommande lektionen. Vid detta tillfälle ställer eleverna frågor om lektionens syfte, på vilket läraren svarar genom att hänvisa till specifika delar i kursplanen. Inledningsfasen sker alltså på denna lektion först efter bakgrundsfasen.

Läraren presenterar därefter ett tydligt syfte för lektionen. I detta fall ska de kunskaper som behandlas på lektionen användas till att skriva en argumentationsanalys av ett tal av politikern Jimmy Åkesson. Läraren gör därmed klart för eleverna att lektionen har en betydelse i ett större sammanhang.

Innehållsfasen utgår ifrån ett bildspel vilket presenterar retoriska uttryck som eleverna får skriva av. Läraren utvecklar innehållet på varje bild och eleverna antecknar. I detta fall utgörs stoffet av retorisk terminologi. Läraren har även ett längre avsnitt där hen ger eleverna ett antal fraser där eleverna ska försöka bestämma vad som används som argumentationsknep. Innehållsfasen har ett tydligt slut där läraren delar ut uppgiften som omnämns tidigare. Med uppgiften får eleverna även betygskriterier som specificerar uppgiftens krav och mål.

Avslutningsfasen innehåller en sammanfattning av lektionen och läraren sätter in lektionen i ett större sammanhang där hen förklarar att eleverna ska använda sina nya kunskaper under kommande lektioner och uppgifter.

### **Elocutio**

Lärare B ger uttryck för ett språk som framstår något för komplicerat vid vissa tillfällen då eleverna behöver fråga vad läraren menar. Läraren använder exempelvis vid ett tillfälle den retoriska termen ”topos” utan att eleverna har någon kunskap i vad det innebär. Den sociala anpassningen brister alltså vid vissa tillfällen. Läraren uttrycker sig dock klart och tydligt och uppvisar en stor språkkunskap. Läraren ger i första hand uttryck för en förklarande talstil (docere). Läraren ger inte uttryck för några egna stilfigurer under lektionen.

### **Actio**

Det finns en öppenhet i klassrummet och eleverna känner sig fria att ställa frågor och vid behov diskutera problem. Detta ger uttryck för elevernas känslor och åsikter. Hela lektionen upplevs därför som en lärarledd dialog snarare än en monolog. Läraren tar dock i första hand på sig rollen som en kommenterande talkaraktär eftersom lektionen i många fall styrs av bildspelet och refererar till författare, talare och retoriker. Elevernas initiativ att genom hela lektionen diskutera och kommentera lärarens framställning leder emellertid till att många inslag präglas av en sonderande talkaraktär, även om denna inte är det primära uttryckssättet. I huvudsak är läraren fortfarande kommenterande, men skapar ändå en vi-relation med eleverna.

Läraren visar genom hela lektionen ett starkt pathos. Det framstår som om läraren har en personlig relation till eleverna. Detta märks tydligt innan lektionens början när eleverna börjar dyka upp och läraren hälsar på eleverna och därefter kort konverserar om personliga angelägenheter. Läraren använder elevernas namn och frågar även hur det går med andra skolämnen. Samtidigt lyckas läraren snabbt engagera eleverna när lektionen väl börjat.

Även om eleverna ställer språkliga frågor ifrågasätts inte lärarens kunskaper i ämnet. De visar således ett förtroende för läraren, något som även tyder på ett starkt ethos. Det existerar en ömsesidig respekt mellan läraren och eleverna. Läraren befäller aldrig eleverna att göra något utan formulerar sig snarare som en rådgivare, exempelvis: ”Detta kan vara bra att anteckna”.

Sakkunskapen hos läraren som kopplas till logos ger sig också till känna. Det förekommer vissa frågor som läraren inte kan svara på, vilket skulle kunna bidra till ett sänkt logos. Men frågorna är inte alltid ämnesrelaterade, vilket betyder att lärarens ämneskunskaper ändå inte ifrågasätts. Läraren visar snarare stora kunskaper inom ämnet, även om en viss osäkerhet vid framställningen av dessa existerar då läraren tvekar vid förklaringen av vissa fakta. Detta leder till att läraren emellanåt upplevs som manusbunden till bildspelet. Dessutom visar läraren skicklighet att koppla sakkunskaper till etiska problem inom ämnet. Detta förmedlas genom retoriska, åsiktsledande frågor såsom ”Är detta rätt?”.

Läraren placerar sig redan i början av lektionen i klassrummets ena hörn och förblir sittande där under hela lektionen. Kroppsspråket är därför minimalt och läraren distanserar sig från eleverna.

#### **4.1.3 Lärare C**

Den tredje observationen genomfördes i en lektion i Svenska 2. Lektionens ämne var talekonst. Detta skulle slutligen resultera i retorikstudier, men för tillfället befann sig eleverna på en nivå där läraren ville få dem trygga i en talarsituation. Klassen var också betydligt färre än vid tidigare observationer.

#### **Dispositio**

Alla elever anländer samtidigt. Läraren hälsar på alla och är vänligt bemötande, vilket innebär att hen upprättar en personlig relation till eleverna. Eleverna reagerar positivt på detta och verkar säkra i klassrumsmiljön.

Lektionen har en tydlig bakgrundsfas där läraren går igenom vad klassen kom fram till förra lektionen. De kunskaper som de tidigare fått kommer att behövas för att förstå den kommande lektionen. Därefter ska eleverna skriva ett tal med hjälp av de kunskaper de fått från lektionerna. Läraren förklarar tydligt att många finner det svårt och jobbigt att hålla tal och därför måste de träna på detta. Lektionens syfte stärks sedan genom referenser till kursplanen.

Lektionens innehåll består av lärarens presentation av ett antal kända tal och hen pekar på olikheterna i dessa för att jämföra talens syfte och form. Eleverna hålls hela tiden sysselsatta och är aktiva genom att de ställer och svarar på frågor. Läraren implementerar även en talövning för eleverna där de ska tala om slumpmässiga ämnen i trettio sekunder.

Läraren avslutar lektionen genom att sammanfatta stoffet och förklara vad eleverna ska använda det till. Detta görs genom att ge konkreta exempel på olika talsituationer såsom fester, debatter etcetera. Eleverna lämnar klassrummet med uppgiften att skriva ett tal med valfri inriktning.

### **Elocutio**

Lärare C visar en stor förmåga att anpassa sitt språk till elevernas kunskapsnivå och sociala faktorer. Detta framkommer genom att läraren möter eleverna i konversationer som berör både skola och fritid. Läraren visar gemenskap med eleverna som verkar säkra på vad läraren uttrycker och uppfattar tydligt vad läraren vill ha sagt. Läraren håller sig på en nivå som både kan ge uttryck för förmedlande av kunskaper och humoristiska inslag. Läraren lyckas således behaga, och förklara (*movere* och *docere*). Läraren använder inte själv några stilfigurer under lektionen.

### **Actio**

Läraren ger uttryck för en sonderande talkaraktär då hen väljer att starta dialoger i klassrummet och utgår ifrån elevernas tankar och åsikter om det som lyfts fram i undervisningen. Eleverna tar hela tiden del i undervisningen och får vid flera tillfällen chansen att vara med och påverka lektionens inriktning. Dialogen är det primära i undervisningen och läraren leder snarare ett seminarium än håller en klassrumsmonolog. Läraren presenterar ett ämne, låter eleverna leta sig fram till ytterligare kunskap och bryter bara in för att styra samtalet åt rätt håll.

Redan i inledningsfasen upplevs läraren som förtroendeingivande och pratar med eleverna på ett personligt plan. Läraren framstår som omsorgsfull och visar flera tecken på ethos. Detta framgår även av lärarens sätt att anpassa lektionen efter elevernas åsikter och humör. Detta påverkar elevernas engagemang och de visar respekt för läraren trots den avkopplade stämningen i salen. Lärarens pathos framgår genom interaktionen mellan läraren och eleverna som skapas under diskussionerna. Genom diskussionerna vågar eleverna vid flertalet tillfällen ge uttryck för sina känslor och åsikter. Läraren har på så vis skapat en miljö i klassrummet där eleverna litat på läraren och vågar yttra sina åsikter.

Lärarens logosargument är otvivelaktiga. Ämneskunskaperna är vidsträckta och läraren har goda kunskaper i de ämnesrelaterade frågor som ställs av eleverna. Samtidigt visar läraren en säkerhet i sina språkliga kunskaper och uttrycker sig noggrant genom hela lektionen.

Läraren använder sitt kroppsspråk och rör sig runt i klassrummet. Tiden vid katedern är minimal och läraren väljer istället att närma sig eleverna genom att hela tiden hålla sig rörlig. Vid undervisningen använder läraren tydliga och varierande handgester för att förtydliga det talade språket. Det förekommer även fler tydliga förstärkande faktorer i lärarens språk i form av exemplifieringar, retoriskt ledande frågor och liknelser, exempelvis: ”Var detta bra?” och ”[...] som katten under skrivbordet”.

## 4.2 Intervjuer

Intervjuerna skedde efter lektionerna och innefattar två frågor (se bilaga B) som var menade ge svar på frågan om läraren medvetet använder retoriska modeller och hjälpmedel vid planerandet av lektionerna.

Vid frågan om läraren använder retoriska modeller vid planering av lektioner, gav alla tre lärarna liknande svar. Det förekommer i vissa fall att man har de retoriska modellerna i åtanke, men det är inget som sker dagligen. Både lärare A och B menade att kunskaperna finns, men att de inte alltid styr lektionens disposition även om detta förekommer.

Lärare B påpekar att det finns ett behov av att återknyta lektionen till föregående undervisningstillfälle för att få ett större sammanhang och därmed ge uttryck för både fasen bakgrund och tes. Lärare C menade att hen i många fall lägger upp lektionen efter mallen inledning, bakgrund, tes, innehåll och avslutning. Hen menar att genom att ta upp kursplanen och betygskriterierna inför en uppgift är vissa faser naturligt

förekommande, i detta fall bakgrund och tes. Likaså trycker lärare C på att det är viktigt att finna relevans i ämnet för att motivera eleverna. Därför ser hen speciellt bakgrundsfasen som viktiga vid lektionsutformningen.

Alla tre lärarna ser anpassning till eleverna som ett viktigt moment vid utformandet av både lektioner och uppgifter. Därför förekommer ofta ett resonemang om vilken stiltnivå språket bör hålla för att nå fram till eleverna. Detta kräver dock att man tidigare träffat eleverna och att man har en inblick i var de befinner sig språkmässigt, menar lärare B.

På frågan om lärarna medvetet tar hjälp av retoriska hjälpmedel i klassrummet menade lärare C att: ”Det finns ett behov av att uttrycka sig korrekt” och fortsätter med att förklara att detta manar till en personlig utveckling i talekonst. För att underbygga denna utveckling vänder hen sig ofta till retoriska idéer och teorier, vilket har lett till ett mer medvetet användande av retorik i klassrummet. Lärare A menar att det ibland krävs retoriska grepp i klassrummet för att kunna nå fram till eleverna. Hen använder ofta liknelser och andra troper men även kroppsspråk för att förstärka sin undervisning. Detta sker på en medveten nivå men hen tvivlar inte på att det även sker undermedvetet i viss utsträckning.

Lärare B anser att det inte sker någon medveten användning av retoriska grepp under en lektion men är säker på att det ändå förekommer på ett undermedvetet plan. Det förekommer, men uppmärksammas av läraren själv först efteråt.

## 5 Diskussion

Vid studierna av lärarnas lektioner framkom ett tydligt mönster som har vissa likheter med en retorisk dispositionsmall. Till större del använder alla tre lärarna det retoriska upplägget som beskrivs av Hellspong (2011) som dispositio och som beskrivs i en något annorlunda form av Renberg (2007). Fasens indelning inledning, bakgrund, innehåll och avslutning förekommer i alla tre lektionsdispositionerna, även om vissa faser är mindre tydliga. Under lärare A:s lektion förekom ingen tydlig syftesförklaring och likaså var avslutningen inte påtaglig. Däremot förekom dessa faser betydligt tydligare hos de andra två lärarna. Resterande faser, inledning och bakgrund, förekom på alla tre lektionerna och i en logisk följd. Slutsatsen kan därför dras att det förekommer en viss, om än inte alltid komplett, retorisk disposition av lektionerna.

Lärarnas språkanpassning till eleverna och klassens dynamik i elocutiofasen framgår på olika sätt men existerar i alla tre fallen. Även om lärare B:s elever ibland fann sig

förvirrade av vissa uttryck som användes så fanns det ett försök till anpassning från lärarens sida. Lärare A använde ett i situationen befogat auktoritärt språk på grund av klassens bristande gruppdynamik. Lärare C använde ett mer familjärt språk för att frambringe en trygg klassrumsmiljö när eleverna var nervösa inför sin taluppgift.

Vid fallstudierna bevittnades de tre olika talkaraktärer som konkretiseras av Kindeberg (2011) i form av ”den förmedlande”, ”den kommenterande” och ”den sonderande”. Här skilde sig lärarnas undervisningsstilar från varandra betydligt mer än inom de övriga områdena. Hos lärare A framkom i huvudsak en förmedlande talkaraktär medan lärare B visade större tendenser till en kommenterande talkaraktär. Lärare C visade en tydlig sonderande talkaraktär och skapade genom den en diskussionsvänlig miljö i klassrummet, något som både Kindeberg (2011) och Hellspång (2011) förespråkar.

Lärarnas bruk av ethos, pathos och logos i actiofasen har noterats i fallstudien. Alla tre lärarna framförde starka logosargument i form av sak- och ämneskunskaper. Ethos framgick genom lärarnas förtroendeingivande inställning till eleverna. Detta förekom i varierande former, exempelvis ett auktoritärt eller personligt bemötande av eleverna. Pathos förekom inte lika tydligt hos alla lärarna men existerade i viss grad på alla tre lektionerna.

Övriga retoriska analyskategorier skilde sig betydligt mellan de tre lärarna. I actiofasen förekom ett förmedlande kroppsspråk i betydligt högre grad hos lärare A och C än hos lärare B. Däremot visade alla lärarna stor skicklighet vid användandet av exemplifieringar och retoriska frågor för att stärka sina argument.

I intervjuerna framkom en samstämmig uppfattning bland lärarna. Alla tre ansåg att retoriska modeller vid planeringen av vissa lektionerna förekommer, men inte i så stor utsträckning att lärarna tillämpar det varje dag. Användandet av retoriska hjälpmedel ansåg alla tre lärarna förekom på ett undermedvetet plan, men bara lärare B ansåg att det inte förekom någon medveten tillämpning överhuvudtaget.

Retorikens plats som ett undervisningshjälpmedel är, oberoende av denna undersökningens resultat, ifrågasättbar. Tina Kindeberg menar att retoriken inte bör ses som ett alternativ till andra utbildningsvetenskaper utan att: ”det pedagogiska retoriska perspektivet är snarare ett komplement som uppmärksammar särskilda kvaliteter i de känslor som deltagare i undervisningen alltid skapar” (Kindeberg 2011:9). Den pedagogiska retoriken står alltså inte på egna ben i klassrummet utan finns till för att förtydliga och engagera. Det existerar även tvivelaktigheter huruvida retoriken ska ses



som ett redskap eller om den ska ses som ett sätt att övertala på omoralisk grund. Denna konflikt har funnits sedan antiken och följt med ända in i nutid (Johannesson & Mral 2014). Eftersom lärarna befinner sig i en situation där de kan påverka unga människor kan det uppkomma liknande diskussioner om huruvida lärare bör tillämpa retorik för att influera och övertyga eleverna då detta kan leda till att läraren minskar elevernas förmåga att ifrågasätta den kunskap som förmedlas i klassrummet. Kindebergs (2011) *pedagogiska retorik* undviker dock detta då fokus läggs på diskussioner och inte katederundervisning. Vid tillämpning av en sonderande talkaraktär är läraren öppen för elevernas synpunkter och visar även en vilja att förändra sitt tänkande. De lärare som deltog i observationerna visade alla vissa inslag av diskussion i sin undervisning, men lärarens monolog upptog majoriteten av lektionen. Lärare C hade störst anknytning till den sonderande talkaraktären och hans lektion präglas också av en mer diskussionsvänlig undervisning. Lärarnas kunskap om den pedagogiska retoriken som Kindeberg (2011) presenterar kan alltså vara avgörande för elevernas förmåga att ta till sig lärarens budskap.

Vilket forum retoriken används i spelar en stor roll. Den retorik som Aristoteles (2012) beskriver är utformad för att argumentera för en åsikt. Kindeberg (2011) presenterar istället retoriken i en klassrumssituation som hjälpmedel för inläring. Retorikens ursprungliga syfte har alltså breddats till flertalet nya användningsområden. Renbergs (2007) tillägg av genrer, däribland ”den informerande genren” som är relevant i läraryrket, visar att tillämpningsområdena har ökat men den retoriska idén är fortfarande den samma. Hellspong skriver: ”Anser du att situationen kräver att du tar till orda inför andra för att påverka dem med ditt tal, så ser du den som en *retorisk situation*” (2011:73). Lärare möter dessa situationer varje dag och har därför ett yrke där retoriken spelar stor roll.

Vid granskningen av undersökningen som genomförts bör läsaren ha i åtanke att studien inte undersöker huruvida retoriken är en positiv eller negativ egenskap i undervisningssituationer. Undersökningen utgår endast utifrån frågeställningen om svensklärare själva använder sig av de kunskaper de innehar i retorik, men som egentligen är ämnade att förmedlas till eleverna. Undersökningen skulle således kunna utvecklas till att inkludera elevernas uppfattningar av lärarens metoder för att få ett resultat som belyser frågan om retorikens betydelse i undervisningen. Detta skulle ge svar på om retoriska egenskaper kan hjälpa eleverna att ta till sig kunskap och hur eleverna uppfattar dessa egenskaper.

Noterbart är även att den genomförda undersökningen inte ger ett resultat som är generaliserbart för alla lärare. Däremot har studien gett en inledande uppfattning om hur retoriken kan ta plats som undervisningshjälpmedel. Resultatet kan således användas för framtida studier i ämnet.

Undersökningen har visat att det förekommer retoriska inslag i lärarnas undervisning. Denna kan tjäna till att underlätta elevernas inläring, även om detta inte alltid sker medvetet från lärarnas sida. Lärarna använder sig till en viss del medvetet av retoriska kunskaper i klassrummet. Detta sker dock, liksom Kindeberg (2011) beskriver, som ett komplement till andra metoder. Lärarnas retoriska ämneskunskaper ger sig till känna i klassrummet och två av de tre observerade lärarna använder medvetet dessa som hjälp i undervisningen samtidigt som alla lärarna menar samtidigt att det finns en viss undermedveten tillämpning av de retoriska ämneskunskaperna.

## Referenser

- Aristoteles (2012). *Retoriken*. 1. utg. Ödåkra: Retorikförlaget
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002).  
Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet:  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Hellspång, Lennart (2011). *Konsten att tala: övningsbok i praktisk retorik*. 3. uppl.  
Lund: Studentlitteratur
- Hägg, Göran (1998). *Praktisk retorik: med klassiska och moderna exempel*. Stockholm:  
Wahlström & Widstrand
- Johannesson, Kurt & Mral, Brigitte (2014). Retorik. *Nationalencyklopedin*.  
<http://www.ne.se/lang/retorik> (Hämtad 2014-02-27)
- Kindeberg, Tina (2011). *Pedagogisk retorik: den muntliga relationen i undervisningen*.  
1. utg. Stockholm: Natur & kultur
- Lindqvist Grinde, Janne (2008). *Klassisk retorik för vår tid*. 1. uppl. Lund:  
Studentlitteratur .
- Renberg, Bo (2007). *Retorikanalys: en introduktion*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för  
gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. 1.  
uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget

## Bilaga A – Observationsschema

<b>Lektionens disposition</b>	<b>Kronologi</b>
Inledning	
Bakgrund	
Tes	
Innehåll ("Argumentation")	
Avslutning	

## **Elocutio**

Använder läraren...

... ett anpassat språk?

... ett tydligt och klart språk?

... en passande stilnivå?

## **Actio**

Lärarens kroppsspråk:

Lärarens röstläge:

## **Övrigt**

Exemplifiering

Konkretion

Liknelser

Retoriska frågor

Övriga troper/stilfigurer

## **Ethos, Pathos och Logos**

Lärarens ethos - förtroende för läraren, lärarens trovärdighet

Lärarens pathos - engageras eleverna? Fångar läraren elevernas intresse

Lärarens logos – sakkunskap, ämneskunskaper

## Bilaga B – Intervjufrågor

Använder du retoriska modeller vid planeringen av lektioner?

Tar du medvetet hjälp av retoriska hjälpmedel i klassrummet?