

Svenskläraren – *vir bonus dicendi peritus?*

En fallstudie om svensklärarnas undervisning på gymnasienivå ur en
retorisk synvinkel

Oskar Muurinen

Tammerfors universitet

Fakulteten för kommunikationsvetenskap

Studieprogrammet i nordiska språk

Avhandling pro gradu

Maj 2018

Tammerfors universitet
Fakulteten för kommunikationsvetenskap
Studieprogrammet i nordiska språk

MUURINEN, OSKAR: *Svenskläraren – vir bonus dicendi peritus?* En fallstudie om svensklärarnas undervisning på gymnasienivå ur en retorisk synvinkel

Pro gradu-avhandling, 94 sidor + bilagor (12 sidor)
Maj 2018

Denna undersökning behandlar svensklärares undervisning på gymnasienivå ur en retorisk synvinkel. Dagens klassrum är en retorisk arena där läraren fungerar som den centralaste kommunikatören och aktören. Läraren har utan undantag ansvaret över den muntliga relationen i undervisningen. Lärarens kunskaper i retorik påverkar bl.a. hur hen uppbygger sina lektioner, hur skicklig hen är som talare och hur trovärdig hen anses vara av sin publik.

Det primära syftet med undersökningen är att få fram och beskriva om svensklärare i gymnasier ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel och hur den retoriska partesmodellen avspeglas i deras undervisning. Det sekundära syftet är att utreda hur svensklärare är som talare och vilka tankar de har om sig själva som talare.

Retorikens partesmodell och teorin om den retoriska triaden (innefattande de tre talarorienterade appellformerna ethos, logos och pathos) utformar den teoretiska referensramen för denna undersökning. De klassiska teorierna om retorik får stöd av studier och teorier av Lennart Hellspång (2002), Tina Kindeberg (2011) och Hans Gunnarsson (2012), vilka behandlar retorik i samband med pedagogik.

Materialet har samlats in vid tre olika gymnasier genom semistrukturerade, kvalitativa intervjuer. Sex svensklärare har intervjuats för studien. Observation, fältanteckningar och videospelning har använts som övriga insamlingsmetoder för studien. Dessa metoder har använts för att komplettera intervjuinnehållet. Materialet analyseras genom innehållsanalys. Vid innehållsanalysen bildar jag kategorier ur svensklärarnas beskrivningar och intervjusvar vilka jag sedan jämför med partesmodellens olika arbetsfaser. Med hjälp av innehållsanalysen tar jag reda på hur svensklärarna ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel, hur partesmodellens olika arbetsfaser avspeglas i deras undervisning och hurdana tankar svensklärarna har om sig själva som talare. De bildade kategorierna skapar analysens struktur och organisering samt de åskådliggörande exemplen.

Undersökningens resultat visar att majoriteten av de intervjuade ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel, men att den retoriska partesmodellen endast fungerar som ett omedvetet stöd för svensklärarna. Resultaten visar också att en svensklärare av dessa sex som intervjuats aktivt ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel och medvetet stöder sig på den retoriska partesmodellen i sin undervisning och sitt arbete. Som talare fäster alla informanter uppmärksamhet på de talarorienterade egenskaperna. Resultaten visar att av de talarorienterade egenskaperna har logos och pathos störst betydelse för svensklärarna medan ethos blir underordnat i svensklärarnas beskrivningar och tankar om sig själva som talare. Resultaten visar att fältanteckningarna och observationerna i stort sätt korrelerar med intervjusvaren.

Nyckelord: retorik, partesmodell, arbetsfas, talarorienterade egenskaper, ethos, logos, pathos, undervisning, innehållsanalys, kategori

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte.....	6
1.2 Tidigare forskning	6
2 Teoretiska utgångspunkter	10
2.1 Retorikens partesmodell	10
2.1.1. Inventio och Dispositio – förberedelser av talet.....	11
2.1.2. Elocutio och Memoria – förberedelser av talakten.....	14
2.1.3. Actio – framförandet av talet	19
2.1.4. Emendatio – reflektion av talet	20
2.2 Retoriska triaden.....	21
2.2.1. Ethos – talarens karaktär.....	22
2.2.2. Logos – vädjandet till förnuftet.....	24
2.2.3. Pathos – vädjandet till känslor	25
3 Material och metod	26
3.1 Undersökningens material och datainsamlingsmetoder	27
3.1.1 Den kvalitativa forskningsintervjun – Intervjuer med svensklärare	27
3.1.2 Observation av lektioner, inspelningar och fältanteckningar	29
3.2 Innehållsanalys och retorik som analysmetoder.....	33
3.3 Forskningsetik	36
4 Rhetorices partes och den retoriska triaden i svensklärarnas undervisning på gymnasienivå	37
4.1 Svensklärarnas medvetenhet om partesmodellens delar	38
4.2 Partesmodellen som ett omedvetet stöd för svensklärarna.....	44
4.2.1 Inventio – planerandet av undervisningen	45
4.2.2 Dispositio – svensklärarnas strukturering av lektionsinnehåll	49
4.2.3 Elocutio – svensklärarna som omedvetna retoriska talare.....	54
4.2.4 Memoria – innehållsmemorering präglar svensklärarnas memorering.....	62
4.2.5 Actio – Den retoriska talsituationen i klassrummet	65
4.2.6 Emendatio – Innehållsutvärdering i centrum för svensklärarna	70
4.2.7 Partesmodellen som ett (o)medvetet stöd för svenskläraren på gymnasienivå	73
4.3 Svenskläraren som talare.....	76
4.3.1 Svenskläraren som karaktär (ethos)	77
4.3.2 Svenskläraren som expert på undervisningsinnehållet (logos).....	79

4.3.3 Svenskläraren som känslövädjare (pathos)	81
4.3.4 Svenskläraren som talare	83
5 Sammanfattning	84
6 Diskussion	89
Litteratur	92
Bilagor	95
Bilaga 1.....	96
Bilaga 2.....	104

1 Inledning

Hurdan är en god talare och vad är det som utmärker hen? Det klassiska svaret är det latinska begreppet *vir bonus dicendi peritus*. Med hjälp av denna definition, som ursprungligen är ett citat av den romerska retorikern Cato, beskriver landsmannen och retorikläraren Quintilianus den förebildliga talaren. Definitionen innehåller tre inslag som jag kort klargör för. Det första inslaget *vir* betyder ”man”, vilket avser det faktum att talarkonsten var något som länge förblev en sak för män. Det andra är *bonus* som betyder ”god” och som allmänt uttrycker kravet på att talaren är hederlig och dugande. Det sista ledet *dicendi peritus* betyder ”skicklig att tala” och markerar den tekniska talarförmågan. (Hellspong 2011:44–45.)

Retoriken har en lång historia och tillhör de äldsta kunskapsämnena. Själva ordet *retorik* härstammar från ett grekiskt verb som betyder ”tala”. Sedan det antika Grekland har konsten att tala varit en förutsättning för att man ska bli hörd och för att man ska kunna påverka. Att kunna tala väl innebar att man hade en säker väg till inflytande och samhällsställning. (Hellspong 2011:19–38.)

Även om retoriken till en del har mist sin offentliga uppskattning och status som ett undervisat ämne under de sista århundraden, har det samhälleliga intresset för talarkonsten ökat. En viktig utgångspunkt för detta är den samhälleliga utvecklingen mot ett massmediesamhälle. Massmediesamhället skapar nya möjligheter för offentlig diskussion och därmed också ny mark för talarkonsten. Det enorma flödet av offentligt tal som kommer via massmedierna kräver att människorna har verktyg för att kritiskt granska informationen som de utsätts för. (Hellspong 2011:38.) Dagens tänkande och kommunikation hänger starkt ihop med retorik, kritiskt tänkande och argumentation. Kurki och Tomperi (2011) talar om samma synpunkter då de säger att det är viktigt för en aktiv medborgare att kunna välja emellan de bästa och rätta uttryckssätten vid sitt eget tal, samt att kunna göra olika lägesbedömningar. En kritisk medborgare behöver dessutom också kunskap inom retorik för att kunna utvärdera och motsätta sig informationsflödet. (Kurki & Torkki 2011:139.)

Retorik förknippas ofta med politik men politik är emellertid långt ifrån det enda verksamhetsområdet där retoriken har en central roll. Enligt Peter Cassirer (1997) kan retorik tillämpas i alla situationer där målet är att påverka en annan. Därmed förekommer

arter av retorik vid ett flertal olika situationer som vid frukostbordet, i kyrkan, på arbetsplatser, i domstolen och i klassrummet där lärarens uppgift är att övertyga sina elever om vad hen säger. Enligt Cassirer är retorik således ett slags system av regler och tips som går att utnyttja för att man ska kunna tala och övertyga på olika sätt. Därtill anser han att det retoriska systemet också kan användas som ett analysmedel. (Cassirer 1997:15–16.)

Klassrummet är en interaktiv och retorisk arena där läraren fungerar som den centralaste aktören. Även om den nya läroplanen syftar till att förstärka elevernas roll som aktörer och kommunikatörer under lektionerna har läraren fortfarande rollen som ledare för kommunikationen, samt ansvaret för att eleverna tillägnar sig den undervisade informationen och generellt lär sig under lektionerna. Därmed spelar också lärarens talande en central roll i själva undervisningen och i övertygandet av sina elever. Hur läraren talar påverkar hur övertygade eleverna är, hur motiverade de är, hur yrkeskunniga de anser läraren osv. Lärarens talande och behärskning av retorik påverkar också hur bra och skicklig läraren är på att utveckla elevernas språkliga och kommunikativa kunskaper (Gunnarsson 2012:9).

Eftersom läraren fungerar i ett kommunikationsyrke kan hen anses ha en viktig roll som kommunikatör, som dessutom riktar sig till offentligheten. Som Richard Edwards konstaterar kan lärare ses som retorikens portvakter (Edwards m.fl. 2004). På basis av sitt yrke kan läraren därmed också anses som en aktiv retoriker, vars mål är att med hjälp av skickligt och effektivt talande kunna övertyga (Edwards m.fl. 2004). Enligt Hans Gunnarssons syn (2012) har läraren bara en kort stund på sig att skaffa förtroende genom vad hen säger, hur hen säger och hur hen använder sig av sitt kroppsspråk. Som lärare behöver man inte tala väl endast en eller några gånger under en viss termin utan varje dag från höst till vår, flera gånger om dagen och i flera olika sammanhang med flera olika ändamål. Kommunikationen i läraryrket består av att man t.ex. diskuterar, informerar, talar och argumenterar. Därmed är det viktigt att speciellt lärare har kunskap inom retorik och retoriska verktyg som stöd för sitt undervisande och arbete. (Gunnarsson 2012:7.)

Den nya läroplanen för gymnasiet som tagits i bruk hösten 2016 kan anses ställa högre krav på lärarens planering och disponering av sin undervisning, då den nya läroplanen syftar till att studeranden ska ta större ansvar om sitt lärande. I läroplanen konstateras följande angående synen på lärandet:

Grunderna för läroplanen bygger på en syn på lärande, där lärandet är ett resultat av den studerandes aktiva, målinriktade och självstyrda arbete. Under lärprocessen tolkar, analyserar och utvärderar den studerande olika slag av information, bygger ny kunskap och fördjupar därmed sin kompetens utgående från sina tidigare erfarenheter och kunskaper. [...] Lärandet sker genom kommunikation med andra studerande, lärare och sakkunniga samt i olika grupper och miljöer. (Utbildningsstyrelsen 2015:14–15)

Lärarens roll lyfts inte specifikt upp i läroplanen, utan innehållet i läroplanen betonar studerandes eget ansvar över sitt lärande. Lärarens uppgift är att handleda studeranden och sporra hen genom att ge respons. Det framhävs också att lärandet sker genom kommunikation mellan läraren och studeranden. (Utbildningsstyrelsen 2015:14.) Om lärandet konstateras det vidare också följande: ”Lärandet är mångfasetterat och knutet till den aktivitet, den situation och den kultur där det försiggår.” (Utbildningsstyrelsen 2015:13). Med hänsyn till den nya läroplanens beskrivningar av lärandet kan det tänkas att lärarnas arbete angående planering, disponering och genomförande av lektioner har förändrats under de senaste tiderna, och att läroplanen och förväntningarna angående undervisningen därmed ställer högre krav på lärarna. Målet med lärarens övertygande och påverkan är att få studeranden att utveckla sin inläring så att det blir en slags process, i vilken ny kunskap bygger sig på tidigare erfarenheter och kunskaper. Att kunna vädja till studerandes känslor och deras erfarenheter, kan tänkas vara viktigt för att undervisningen ska vara meningsfullt ur deras synvinkel och för att den ska stödja inläringen. Retoriken och dess verktyg kan anses erbjuda möjligheter och redskap för läraren att utveckla och bygga upp sin undervisning. Inom utbildningsstyrelsens beskrivning (2015) kan man också märka ett ytligt samband med det undersökta temat, eftersom det i beskrivningen konstateras att målet med lärandet är att skapa aktiva och självstyrda studerande, som också har kompetens att utvärdera och analysera olika slag av information. Som jag konstaterade tidigare innebär det nutida massmediesamhället att studerandena har verktyg för att kritiskt reflektera och analysera ny information. Därmed kan retorik anses som ett nyttigt verktyg för läraren, oavsett vilket ämne hen undervisar i, när det är frågan om att utveckla studerandes kommunikativa förmåga, argumentation o.s.v.

Gunnarsson (2012) konstaterar att lärarna som arbetar inom kommunikationyrken, inom vilken också svensklärare i finska gymnasier arbetar, kan anses ha ansvar över att utveckla elevernas språkliga och kommunikativa förmåga. I lärarnas arbete inom kommunikationsämnen gäller det också att stöda förebyggandet av elevernas självförtroende och ge dem förtroende att våga framträda. Gunnarsson lyfter också fram retorikens användbarhet vid vidare studier. Han konstaterar också att retoriken hjälper med att skapa en djupare förståelse vid studiet av andra ämnen och att retoriken generellt

kan anses som ett nyttigt verktyg för utveckling i argumentation och kommunikation. (Gunnarsson 2012:9–10.)

Lennart Hellspong (2002) påpekar att läraren kan tillämpa och dra nytta av den retoriska arbetsprocessen då hen planerar och utför en lektion eller kurs. Det handlar bl.a. om att utreda undervisningssituationen, sovra och välja stoffet, ordna det i en lämplig progression, reflektera över förmedlings sättet och genomföra lektionen. (Hellspong 2002:8.)

Eftersom svenskan i gymnasiet för tillfället ännu är ett obligatoriskt ämne, med fem (5) obligatoriska kurser på, har svenskundervisningen fortfarande en fast ställning i det finska gymnasiet. Vid sidan av de obligatoriska kurserna erbjuds det vidare två (2) fördjupade kurser i svenska. (Utbildningsstyrelsen 2015:105–106.) I grunderna för gymnasiet läroplan lyder målet för undervisningen i B1-lärokursen på följande sätt: ”Målet för undervisningen i B1-lärokursen är att den studerande ska kunna ställa sin språkkunskap i relation till kunskapsnivå B1.1 i nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling samt kunna utvärdera hur de egna färdigheterna utvecklats och vidareutveckla dem.” (Utbildningsstyrelsen 2015:104).

Efter att svenskan år 2004 blev ett frivilligt ämne i studentexamen har andelen studenter som skriver svenska minskat radikalt, liksom intresset för svenskan och för språk över lag (Sundell 2015). Den offentliga, och ofta negativt laddade debatten, har resulterat i att svenska språkets status som undervisningsämne har minskat. Eftersom språkets status är mer eller mindre komplext, där de positiva aspekterna av språket uppvägs av den negativa debatten, innebär det att aktörerna, d.v.s. lärarna, i undervisningskontexten har en stor roll för att skapa motivation för inläring. (Green-Vänttinen m.fl. 2010:10.) Som det konstaterades ovan har svenskan som det andra inhemska språket sin fasta status i gymnasieutbildningen oavsett debatten som har förts kring svenskundervisningen och elevernas och studerandes plikt att avlägga ämnet.

I denna studie undersöker jag, med hjälp av retorikens partesmodell, hur gymnasielärare i ämnet svenska konstruerar, genomför och utvärderar sin undervisning. I undersökningen tillämpar jag Lennart Hellspongs retoriska partesmodell vilken består av sju faser. I sin utvidgade partesmodell har Hellspong (2011) tillagt två faser till den klassiska modellen, som ursprungligen består av fem faser. Faserna i den retoriska partesmodellen är *intellectio* (att förstå uppgiften), *inventio* (att hitta uppslag), *dispositio* (att ordna stoffet),

elocutio (att utforma talet), *memoria* (att lära in talet), *actio* (att framföra talet) och *emendatio* (att utvärdera talet). De tillagda faserna i modellen är den första fasen *intellectio* och den sista fasen *emendatio*. Jag kommer senare i teoridelen att klargöra noggrannare över faserna och modellen som utför den centralaste teorin i min undersökning. (Hellspong 2011.)

Därtill analyserar jag utifrån de talarorienterade appellformerna: *ethos*, *logos* och *pathos*, hurdana svensklärare är som talare. Den första appellformen *ethos* vädjar till talarens egen personlighet eller karaktär. Den andra formen *logos* vädjar till förnuftet, medan den tredje formen *pathos* syfte är att vädja till känslor. (Johannesson 1990:19.) Dessa talarorienterade appellformerna presenterar jag grundligare i teoridelen (se kap. 2) som en del av partesmodellens actiofas.

Jag anser att undersökningen är viktig eftersom temat är tämligen fräscht och erbjuder ny och nyttig information om undervisandet i ämnet svenska i finska gymnasier. Eftersom lärarnas status som offentliga talare innebär att de kan anses som aktiva retoriker, erbjuder studien också viktig information till dem själva. Jag anser att lärarna också kan dra nytta av resultaten vid utvecklandet av sin egen undervisning.

Studien hoppas erbjuda nyttig information för svensklärare på gymnasier om hur de eventuellt kan utveckla sin undervisning och ta bättre hänsyn till den retoriska aspekten. Faktumet är att retorik dagligen är närvarande i skolan i olika kommunikations- och undervisningssituationer. Med tanke på dagens samhälle, yrkesverksamhet och arbetsliv tycker jag att kunskaper i retoriska handlingssätt och behandling av retoriska grepp är viktiga, om inte nödvändiga, för att man ska kunna lyckas i livet. För att kunna lära ut retorik och retoriska medel och innehåll är det nödvändigt att läraren i första hand behärskar retorikens grunder.

En stor del av studerandena vid nordiska språk vid olika universitet i Finland utexamineras som ämneslärare med behörighet i svenska språket, vilket betyder att undersökningen kan anses relevant också med tanke på studieprogrammen och institutionerna i svenska och nordiska språk. Som blivande lärare i svenska är jag också personligen mycket intresserad av temat med hänsyn till det framtida yrket. Undersökningen kan ge mig verktyg också för mitt andra yrke som tränare inom idrott.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på och beskriva hur gymnasielärare konstruerar, genomför och utvärderar sin svenskundervisning ur en retorisk synvinkel, samt att undersöka hur medvetna svensklärare överlag är av den retoriska arbetsprocessen. I undersökningen betraktar jag hur den retoriska partesmodellen (*retorices partes*) blir synlig i lärarnas svenskundervisning på gymnasienivå. Som en tilläggsdel analyserar jag fasen *emendatio* som Hellspong tillagt Ciceros modell som en sista fas för att få svar på hur lärarna utvärderar sin undervisning och reflekterar över sitt agerande och arbete.

Det sekundära syftet är att analysera svensklärarna som talare genom att fästa noggrannare uppmärksamhet på partesmodellens *actiodel*, vilken innebär själva framförandet av talet. I detta sammanhang betraktas läraren som talare/aktör, vars uppträdande analyseras genom de talarorienterade appellformerna *ethos*, *logos* och *pathos*. I denna kontext handlar det om att analysera hurdana svensklärarna är som talare.

I denna undersökning analyserar jag en lektion som en presentation, vilken innefattar hela undervisningsprocessen och dess innehåll. De analyserade delarna inkluderar undervisningens planering, disponering, utförande och utvärdering. Delarna och undervisningens innehåll analyseras med hjälp av den retoriska partesmodellens delar och de grundläggande talarorienterade appellformerna.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Är lärarna medvetna om partesmodellens delar i sin undervisning?
2. Hur avspeglas den retoriska partesmodellen i svensklärarnas undervisning?
3. Hurdan är svenskläraren som talare?

1.2 Tidigare forskning

Det finns tämligen lite tidigare forskning som handlar om lärare i främmande språk eller andraspråk som retoriska talare och som därmed direkt skulle handla om det undersökta temat. Om retorik och undervisning, samt om lärandet av retorik och talarkonst finner man däremot rikligt med tidigare forskning. Verket *Rhetoric and Educational Discourse* (2004) är en studie där Richard Edwards tillsammans med tre andra forskare har

undersökt hur retorik förekommer i olika undervisningsdiskurser och undervisningskontexter.

Seth Fessenden har i sin undersökning *The classroom teacher is not a public speaker* (2003) undersökt och analyserat femtio lärarstuderandes generella betyg i pedagogiska studier med betyg i talarkonst och jämfört dem. Resultaten visade att de som generellt fått sämre vitsord i pedagogiska studiernas kurser också hade sämre vitsord i talarkonsten. På basis av studien kan det sägas att konsten att tala kan anses ha en relation till hur bra vitsord man har avlagt i pedagogiska studierna och till hur bra man är på att undervisa. Sammanfattningsvis konstaterar Fessenden (2003) att även om träning i offentligt tal är viktigt, så är det inte det nödvändigaste som läraren i klassrummet behöver behärska. Istället är det enligt honom viktigare för läraren att kunna genomföra gruppdiskussioner och att avsiktligt och målmedvetet kunna tala med eleverna. (Fessenden 2003:92.)

Tomaž Petek diskuterar i sin vetenskapliga artikel *The Teacher as a Public Speaker in the Classroom* (2014) lärarens förmåga att tala effektivt i klassrummet. I Peteks artikel ligger det primära intresset på att beskriva och diskutera det pedagogiska talet och analysera klassrumsinteraktionen ur både lärarens och studerandes synvinkel. Sammanfattningsvis pekar Peteks forskning på att det pedagogiska talet som läraren använder sig av i klassrumspraktiken är mycket komplext och influeras av kontexten och situationen. Peteks studie betonar att lärarens kommunikation i klassrummet bör vara effektivt och för att lyckas med detta måste läraren iaktta det offentliga talets principer, medan hen också måste behärska retorik och lingvistik. Lärarens starka roll i klassrummet understryker lärarens kunskaper i offentligt tal. (Petek 2014:124–131.)

En annan undersökning som tangerar mitt undersökningstema är Mona Forsskåhls och Carita Rosenberg-Wolffs studie *Att växa till talare – unga akademiska talare i ljuset av partesmodellen* (2014). I sin studie har Forsskåhl och Wolff undersökt fyra universitetsstudenters texter, presentationer och intervjusvar. Syftet med studien har varit att få fram hur studenterna beskriver sig som talare, samt hur reflektionen av retorikens partesmodell kan användas för att stöda studenternas individuella utveckling. Resultaten visar att studenterna har blivit mer medvetna om balansen mellan det förberedda och det situationsanpassade som talare efter att ha avlagt kursen i retorik. Resultaten visar också att studenterna fortfarande har sina personliga utgångspunkter, men de har också tagit till sig olika aspekter av modellen för att utveckla sig.

Tina Kindeberg har i sitt verk *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen* (2011) undersökt läraruppdragets kommunikativa muntliga funktion och retorikens plats i pedagogiken. Genom diskussioner med forskare och lärare, samt hänvisningar till tidigare forskningar inom temat har Kindeberg kommit fram till att det finns ett stort behov av och intresse för pedagogisk retorik inom lärarprofessionen. Ämnet och studien tangerar nära mitt eget tema och kan ses som nyttig med tanke på denna studie, eftersom den kommunikativa relationen i undervisningen står i centrum också i denna undersökning.

Lennart Hellspong (2002) har studerat vilka didaktiska funktioner och medel retoriken kan erbjuda läraren och på vilket sätt lärarna kan dra nytta av retoriken. Hellspong menar att lärarna kan använda retoriken som medel för att utveckla sin egen framställning, för att planera sin undervisning och för att få eleverna att bearbeta lärostoffet kommunikativt. Han poängterar också att retoriken och didaktiken eller undervisningen sedan gammalt har ett starkt samband. Även om dagens didaktik strävar efter att bryta lärarens överhöghet och demokratisera undervisningen konstaterar Hellspong att retoriken kan bidra till dialogen inom klassrummet som ett medel för att hjälpa eleverna att finna adekvata språkliga former, utveckla sina kunskaper i meningsbrytning och för att utveckla sig som talare. (Hellspong 2002:7–8, 17.)

Cecilia Olsson Jers (2010) har undersökt hur ethos byggs och etableras i klassrummet. I Olsson Jers studie ligger intresset mer på att reda ut hur ethos byggs hos elever i klassrumssammanhang. Temat kan ändå anses som relevant med avseende på min undersökning, eftersom de talarorienterade appellformerna fokuseras på också i denna studie. I sin undersökning har Olsson Jers undersökt hur ethos byggs och etableras utifrån fyra olika perspektiv: framställning, undervisning, respons och responsituation samt övning och prov. Resultaten visar att etablerandet och byggandet av ethos är mycket sällan ett ensamarbete. Starkast av dessa fyra perspektiv sker ethosbyggandet genom muntlig framställning och möjlighet till argumentation. Olsson Jers konstaterar också att det förekommer fler möjligheter att etablera ethos än att bygga ethos. Till slut konstaterar hon att den didaktiska utmaningen i klassrummets muntliga arena ligger i att praktiskt och teoretiskt problematisera talare, lyssnare och innehåll i samma utsträckning. (Olsson Jers 2010:255–269.)

Några studier om lärarnas syn på retorik och retoriska begrepp inom pedagogisk praktik kan också finnas. Dessa undersökningar innehåller flera drag som också kan finnas i min egen undersökning och därmed tangerar de starkt med min egen studie. Greta Lahti har i sitt examensarbete *Ethos, pathos, logos i skolan. Lärares syn på retorik som pedagogiskt verktyg* (2014) undersökt hurdana retoriska verktyg grundskolelärare kan använda sig av och hur lärarna gör för att få fram sitt budskap i klassrummet. Resultaten visar att lärarna använder sig av alla de talarorienterade appellformerna ethos, logos och pathos som retoriska medel för att bl.a. inspirera och motivera eleverna. Lärarna använder retoriska medel speciellt vid bemötanden med sina elever. Av de tre medlen anses ethos som det viktigaste. Lärarna anser att det är viktigt för dem att känna förtroende mellan dem själva och eleverna för att på det bästa sättet kunna nå sina elever.

Per-Anders Borius har undersökt retoriska begrepp inom läraryrket. I sitt magisterarbete *Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik. Gymnasielärare talar om sin praktik* (2005) har han studerat hur några retoriska begrepp hjälper ämneslärare på gymnasienivå att nyansera sin reflexion kring aspekter av sin klassrumspraktik. I sin studie kommer Borius fram till två slutsatser som han presenterar för att knyta ihop sina iakttagelser och reflexioner till övergripande resultat. Den första slutsatsen är att de begrepp som han fokuserat sig på i studien verkligen fungerar som verktyg för en lärare som vill tala om sin praktik. Begreppen har bl.a. hjälpt lärare att urskilja, välja ut, analysera och förstå olika aspekter i ett skeende. Borius (2005:37–38) konstaterar att t.ex. begreppet *partes* har fungerat som stöd för samtalet kring planering och genomförandet av undervisningen. Begreppen *ethos, pathos* och *logos* har däremot hjälpt lärarna att reflektera kring sitt eget läraruppdrag och dess roller. Dessa är bl.a. drag och aspekter som också jag söker svar på i min egen undersökning, dock ur en lite annorlunda synvinkel. Den andra slutsatsen innefattar att det individuella vetandet överskrider av det kollektiva vetandet när det gäller retorikens funktion som didaktiskt verktyg. Undersökningen ger dock inte information om hur sammanhängande detta kollektiva vetande är. Intervjuerna visar att lärarna i någon mån använder sig av och omedvetet utnyttjar de retoriska begreppen i sin klassrumspraktik, men det generella resultatet är att begreppen inte fungerar som en sammanhållande ram för lärarjobbet (Borius 2005:38).

Speciellt de senast nämnda studierna ger mig möjlighet att i viss mån avspegla mina egna forskningresultat med resultaten av tidigare studier kring samma tema. Undersökningarna

informerar mig också om en hur nära anknytning retoriken har till lärarjobbet, och i vilken grad retoriken eventuellt avspeglar sig i undervisningen.

2 Teoretiska utgångspunkter

Lärarnas arbete på gymnasienivå följer vissa ramar och måste struktureras inom tämligen strikta linjer som läroplanen utsätter undervisningen i ämnet svenska. Då det gäller strukturerandet av undervisningen och uppbyggandet av lektionerna följer lärarnas aktioner och arbetsfaser till en stor del modellen av den retoriska arbetsprocessen. Planerandet, disponerandet, genomförandet av lektionerna och hela arbetsprocessen som en lärare utför, kan ur en retorisk synvinkel förknippas med retorikens partesmodell.

I detta kapitel klargör jag de teoretiska utgångspunkter som utgör den centralaste teorin i min undersökning. Först redogör jag för den retoriska partesmodellens faser och beskriver deras syften och innehåll skilt för sig. Sedan presenterar och klargör jag de talarorienterade appellformerna.

2.1 Retorikens partesmodell

En av de mest hyllade vältalarna och retorikerna i historien är Marcus Tullius Cicero (död 43 före Kristus). På samma sätt som andra talare under antiken skrev också Cicero handböcker om talets teknik. Något som dessa handböcker präglades av var att han förenade praktik och pedagogik i dem. (Hellspong 2012:24–25.) Cicero kan anses ha en mångfaldig betydelse i retorikens historia, eftersom han också strävade efter att skapa en syntes mellan sin egen tids filosofi och retorikens tradition (Puro 2005:37).

Under sin tid skapade Cicero olika retoriska modeller som han ansåg att talaren borde behärska, samt funktionella strukturer för skapandet av tal. En av hans mest kända modeller är den retoriska partesmodellen som behandlar skapandet av tal. Cicero ansåg att ett strukturellt fungerande tal alltid innehåller följande fem delar eller faser: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio* (Puro 2005:38.).

Denna retoriska partesmodell, eller *rhetorices partes* som den latinska benämningen lyder, utgjorde skelettet i största delen av retoriska läroböcker. Partesmodellen ansågs

också som en systematisering av praktiska erfarenheter och verktyg som en offentlig talare måste behärska. (Fafner 1989:15.)

Lennart Hellspång har tillagt två tilläggsfaser till den femdelade klassiska partesmodellen, vars faser presenterades ovan (se kap. 1). De tillagda faserna är *intellectio* och *emendatio*. (Hellspång 2011.) Av dessa två tillagda faserna kommer jag att ta hänsyn till emendatiofasen som den sista fasen i arbetsprocessen. Intellectio ("att förstå") är ett tillägg som genomförs inledande före den första fasen inventio. Denna fas handlar om att talaren analyserar ämnet och själva talsituationen och klargör över problemet. Till denna fas hör också att talaren bestämmer sitt syfte och analyserar målgruppen. Eftersom jag anser att svensklärarnas syfte med undervisningen och deras agerande är självklart och eftersom målgruppen (studeranden) är konstant, anser jag att det inte är någon avsikt med att ta intellectiofasen i beaktande.

Emendatio ("att korrigera") utgör den sista fasen efter actio och handlar om talets bearbetning. I denna fas analyserar talaren talet i efterhand och noterar vad som eventuellt behöver övas och förbättras med tanke på framtida talsituationer. (Hellspång 2011.) Emendatiofasen tar jag i beaktande med hänsyn till hur svensklärare möjligen utvärderar och utvecklar sin undervisning eller sitt tal. Partesmodellens arbetsfaser kommer att presenteras i det följande var och en skilt för sig. Presentationsstrukturen följer också den modellens struktur i analysdelen för att underlätta läsarens förmåga att följa med uppsatsen och för att skapa ett konsekvent mönster för undersökningen. I teoridelen har jag indelat den retoriska arbetsprocessen i fyra moment: förberedelser av talet (*inventio* och *dispositio*), förberedelser av talakten (*elocutio* och *memoria*), framförandet av talet (*actio*) och reflektion av talet (*emendatio*).

2.1.1. Inventio och Dispositio – förberedelser av talet

Den traditionellt första fasen i den retoriska partesmodellen är *inventio*, som handlar om den retoriska situationens analysering och förberedandet av talet (Hellspång 2011:85–97). Den retoriska situationen i denna studie utgörs av lärarens undervisning eller presentation under lektionen. Fasen handlar om att kartlägga över uppgiften, leta fakta och samla stoff. Därtill är det viktigt att precisera temat eller ämnet och få tankarna att hänga ihop. (Hellspång 2011:85–97.) Gunnarsson tillägger att inventiofasen handlar om

att ”finna det som övertygar” och om att skaffa material till lärares information eller till övertygande argument (Gunnarsson 2012:34).

Talarens centralaste uppgift i denna fas är att hitta en användbar retorisk resurs, som går att utnyttja och som innehåller till exempel påståenden, argument, berättelser och exempel som kan vara till nytta med avseende på talets eller presentationens ändamål (Torkki 2006:245). I klassrummet är lärarens uppgift som talare att utveckla studerandes kreativitet och förbättra deras språkkompetens varje gång som hen stiger in i klassrummet och undervisar. Oavsett tid, plats, målgrupp eller personligt intresse måste läraren kunna finna en resurs som går att utnyttja och som utgör stommen för den kommande lektionen. (Gunnarsson, 2012:34–38).

Det första stadiet i partesmodellen kräver oftast mest energi och ställer oftast de största kraven på talet eller presentationen. Det kan hända att man sitter med ”ett tomt huvud” och känner ångest för att misslyckas eller för att man inte har några idéer. Det känns svårt att komma igång med arbetet och eventuellt ursäktar man sig genom att man börjar med något annat. Det som är viktigt är att man har verktyg att finna idéer och att man har kunskap om inventionsstrategier (Gunnarsson 2012:37).

Toposläran (eller läran om topiker) och läran om retorikens bevismedel, eller med andra ord läran om den *retoriska triaden*, ingår som viktiga stadier och metoder i inventio fasen. Toposläran är en teknik i retoriken som bygger på sökplatser och som fungerar som verktyg för materialinsamling (Gunnarsson 2012:38). I toposläran finner man två olika huvudtyper av topos: *särskilda topos* och *allmänna* eller *logiska topos*. De särskilda toposen anknyter sig till speciella fack, som till exempel till rättegångar. De allmänna toposen däremot tillämpas i alla situationer och på alla ämnen. De allmänna toposen kan vidare indelas i fyra typer: definition, generalisering, specificering och jämförelse. (Hellspång 2011:87–97.) Den retoriska triaden och dess delar som retorikens bevismedel inom inventio presenteras senare (se kap. 2.2).

Ur lärarens synvinkel handlar den retoriska arbetsprocessens första fas om att förbereda undervisningen genom att precisera ämnet eller temat som kommer att undervisas, samla in material, finna argument som stöder undervisandet och argumentationen, samt fundera på hur man på det bästa möjliga sättet stöder studerandes språkliga och kognitiva utveckling. Som ett delområde inom inventio undersöker jag hur lärarna planerar sin undervisning, och tar hänsyn till deras lektionsplaner.

Dispositio utgör den andra fasen i arbetsprocessen. I fasen ingår ordnandet och strukturerandet av stoffet och innehållet i presentationen. Att disponera innebär att man först och främst väljer hur man för presentationen vidare och i vilken ordning de olika delarna ska presenteras, d.v.s. vad man ska börja med och hur delarna ska hänga ihop för att de utformar en sammanhängande helhet. (Hellspong 2011:99.)

Som Gunnarsson säger (2012:84–85) är det på sin plats att offra några minuter för att fundera på vart man vill komma med presentationen och vad som är det centralaste syftet. Det gäller att fokusera på det viktigaste och ta bort allt det onödiga och irrelevanta. Angående syftet är det viktigt att fundera på vad man vill åstadkomma med presentationen, vilken som är huvudtanken som man vill förmedla och vilka punkter man kommer att ta upp. (Gunnarsson 2012:84–86.)

Dispositio, eller ”placering” som den översatta benämningen lyder, kan betraktas ur två olika synvinklar: att *disponera* och att *komponera*. Betydelseskillnaden mellan dessa två ord är inte så stor, men de lägger tonvikten på olika sidor av arbetet när det gäller ordnandet av stoffet. Att disponera innebär att välja sätt att föra presentationen vidare och målet här är att fundera på hur presentationens delar kan knytas an till varandra. Därmed talar man om dispositionsprinciper vilka ofta används för att ge presentationen ett logiskt mönster och för att underlätta lyssnarnas möjligheter att uppfatta innehållets tänkta struktur. Dispositionsprinciper är till exempel tids-, rums-, orsaks-, slutsats-, jämförelse- och temadisposition. (Hellspong 2011:99–112.) Jag kommer inte att gå noggrannare in på de olika principerna, eftersom det inte är av speciellt intresse för min studie.

Att komponera handlar om att forma presentationens funktionsstruktur, vilket innebär att man klargör över hur den enskilda delen ska bidra till presentationens helhetsverkan. Målet med denna indelning är att presentationen delas in i delar med olika retoriska uppgifter. En enkel komposition består av tre delar: *exordium* eller *initium*, *medium* och *peroratio*. Den första delen (*exordium/initium*) betyder inledning, den andra fasen (*medium*) är mittparti, som också kan anses som presentationens huvuddel, och den sista delen (*peroratio*) innebär avslutning. (Hellspong 2011:100–112.)

De olika delarna i presentationen innehåller vidare flera olika punkter och aspekter som talaren eller aktören måste ta i beaktande. Enligt Gunnarsson (2012:86–97) är det ofta lämpligt att disponera mittpartiet (eller *avhandlingen* som han kallar den mellersta delen)

först, eftersom den utgör den största och viktigaste delen. Till utformandet av denna del ingår användningen av de olika dispositionsprinciperna.

Den inledande delen ska enligt Gunnarsson (2012) väcka intresse samt skapa välvilja och uppmärksamhet hos publiken. När man strukturerar denna del av presentationen finns det flera olika knep och verktyg man kan använda sig av som till exempel citat, personliga berättelser, frågor, konkretion och närhet. Eller så kan man inleda sin presentation genom att skapa spänning och nyfikenhet hos publiken eller genom att chocka sin publik. (Gunnarsson 2012:89–94.)

I avslutningen är målet att sammanfatta eller dra slutsatser. Avslutningen bör vara tydlig och ge publiken en känsla av att det som de har hört är värt att lägga på minnet för framtiden. Olika sätt avsluta är till exempel att använda sig av en *cirkelkomposition* där man avslutningsvis återvänder till början av presentationen. Målet är att åhöraren får en känsla av att hen varit på en rundresa och kommer tillbaka till startpunkten, eventuellt mer medveten om ämnet. Andra möjligheter är att använda citat eller berättelser, vilka kan befrämja trovärdigheten, eller avsluta med att visa en bild eller bilder och därmed skapa en viss stämning. (Gunnarsson 2012:95–96.) Ur en pedagogisk synvinkel är det intressant att ta reda på hur svensklärare disponerar sin undervisning för att lektionerna ska bli sammanhängande helheter.

2.1.2. Elocutio och Memoria – förberedelser av talakten

Efter att man i de två första faserna lagt grunden till talet eller presentationen, återstår det i det följande att genomföra den språkliga utformningen. Den tredje fasen *elocutio* handlar om att man väljer stil och utsmyckar språket. Generellt kan man konstatera att arbetet som tillhör *inventio* och *dispositio* fullbordas med detaljer under *elocutio*. (Hellspång 2011:113–114.)

Under denna fas är det viktigt att fortsättningsvis fundera på den retoriska uppgiften som presentationen har och tänka på hurdant intryck man vill göra på åhörarna (Hellspång 2011:113). Vill man göra dem nyfikna, roa dem, väcka medkänsla hos dem eller möjligen motivera dem? En viktig del som har med intrycket att göra, är att man väljer en stil som passar i sammanhanget. Som Hellspång (2011) konstaterar är stilvalet ett överordnat beslut, som har konsekvenser för hela talet och presentationen. Att välja stil handlar om

att man är medveten om talsituationen och publiken och att man på basis av detta väljer mellan olika sätt att uttrycka sina tankar. Det är viktigt eftersom stilvalet påverkar hela genomförandet av presentationen och dess retoriska funktion. (Hellspong 2011:114–116.)

Den klassiska retoriken delar in *elocutio* i fyra delar som Gunnarsson (2012) listar ut och klargör i sitt verk. Med hjälp av Gunnarssons beskrivningar utreder jag *elocutio*fasens uppgifter och möjligheter angående utformandet av stilen och användningen av språkliga stilfigurer i talet eller presentationen. Dessa fyra delar anser jag att också tillgår och förekommer i svensklärarnas vardagliga arbete och är därmed relevanta delar att behandla angående denna fas. Med hjälp av denna indelning är det enklare att avlägga observationerna och indelningen underlättar också analyseringen av intervjufrågorna som tillhör denna fas.

De fyra delarna utgörs av korrekthet, klarhet, utsmyckning och anpassning. *Korrektheten* handlar ordagrant om grammatisk korrekthet och om hur korrekt språk man använder. Stavningsfel eller uttalsfel försämrar i regel *ethos*, vilket minskar presentationens och aktörens trovärdighet. Ordförrådet och dess omfattning tillhör också den första delen och berättar om hur utvecklade och nyanserade tal och presentationer de goda talarna och aktörerna kan utföra. (Gunnarsson 2012: 115–116.)

Den andra delen d.v.s. *klarheten* betonar språkets klarhet och publikens möjligheter att förstå talaren. För talaren handlar det om att uttrycka sig så att också publiken accepterar talarens stil. Därtill ska språket vara klart så att det utöver publiken också passar ämnet, syftet och situationen. (Gunnarsson 2012:116.)

Utsmyckningen, som utgör den tredje delen rör sig om effektiverandet av språket med hjälp av språkliga figurer eller troper. *Troper* innebär att man ersätter ett visst ords ursprungliga betydelse med en annan som passar syftet. De vanligaste troperna är: metafor, allegori, liknelse, metonymi, synekdoke och ironi. I korthet handlar *metafor* och *liknelse* om att ett visst ords ursprungliga betydelse ersätts med en annan som passar syftet och eventuellt skapar konnotationer (varierande betydelse som ett ord har för enskilda personer eller grupper) hos mottagaren. *Allegori* innebär att metaforen har placerats i en metaforisk ram i form av en berättelse. *Metonymi* definieras ofta som ett ordbyte genom sammanhang och den skiljer sig från metaforen genom att den endast kan knyta samman ting som vanligtvis hör till samma kontext. Metaforen däremot kan koppla samman

kontexter som inte har med varandra att göra. Metonymi används ofta för att kunna uttrycka sig snabbare och effektivare, samt för att kunna enklare uttrycka en komplicerad sak. Av troperna används *synekdoke* oftast för att föra över en känsla av samhörighet. I denna trop, som ibland anses som ett särfall av metonymin, står oftast delarna för en helhet och helheten för delarna. *Ironi* avser i sin tur skillnaden mellan den bokstavliga betydelsen av en utsaga och den avsedda. En generell definition på ironi är att den avsedda betydelsen är den motsatta till den bokstavliga betydelsen hos en sats. (Gunnarsson 2012: 128–134.)

Om troperna kan anses användas för att effektivera, illustrera och förtydliga språket genom utbyte och variation av ord kan *figurer* ses som mer av skiftande slag, vars mål kan anses vara att systematiskt omforma uttryck. Gunnarsson (2012) har indelat figurerna i tre kategorier: rytmiska figurer, kontrasterande figurer och andra figurer. Den viktigaste punkten i den första kategorin, *rytmiska figurer* är att ett tal eller en presentation ska ha rytm för att den ska vara effektiv och slagkraftig. Ett övergripande ord för den första kategorin är *parallellism*, vilket betyder uppräknig. Figurer för att skapa rytm och tillhörande parallellism är: *hopning* (man radar upp en mängd tankar eller fakta), *stegring* (genom uppräknig stegrar och ökar man spänningen), *synonymi* (man radar upp synonyma ord), *alliteration* (man använder ord som börjar med samma konsonant eller upprepar en betonad vokal i samma mening), *anafor* (man upprepar samma ord i början av meningar), *epifor* (man upprepar samma ord i slutet av meningar) och *epifras* (som tillägg understryker man vad som sagts). (Gunnarsson 2012:134–136.)

Till *kontrasterande figurer* tillhör antites, oxymoron och kiasm. *Antitesen* uttrycker kontraster och används för att belysa motsättningar. En ordlek med antiteser kallas för *oxymoron* och den kan rymmas inom en mening eller ett enda ord. Vidare är *kiasmen* ett specialfall och en hybrid av antitesen. I kiasmen spegelvänds den första hälften av en sats eller en tanke i den andra hälften av satsen. (Gunnarsson 2012:137–138.)

Den sista kategorin består av andra figurer till vilka tillhör retoriska frågor eller interrogatio, responsfrågor, sentens, evidentia och ljudbilder. *Den retoriska frågans* uppgift är att den är avsedd att uttrycka en underförstådd betydelse medan *responsfrågans* uppgift är att skapa en dialog med publiken. *Sentens* innebär att man genom en slående formulering (t.ex. genom att citera) uttrycker en allmängiltig sanning, som publiken kan hålla med om. *Evidentia* är ett centralt verktyg för bevisning och speciellt för lärare som

vill få eleverna att se något framför sin inre syn. Evidentia talar om bilden som överförs från talaren till lyssnaren. *Ljudbilder* kan skapas genom att man t.ex. härmar ljudet av en kollision där två bilar krockar, och därmed påverkar publikens auditiva minne. (Gunnarsson 2012:138–140.)

Den sista och fjärde delen av elocutio är *anpassning*, vilken beskriver hur talaren anpassar sitt språk, sin framställning och sin personlighet enligt olika situationer. Gunnarsson (2012) delar in stilens anpassning i fyra delar som innefattar situationen, talarens personlighet, publiken och ämnet. Först och främst är det naturligt att stilen anpassas enligt situationen. Vidare anpassas stilen och språket så att det är möjligt att bygga upp personligheten och på bästa möjliga sättet ta publiken i beaktande och kunna påverka den. Eftersom det talade språket framförs i en social situation är den också beroende av att relationen mellan talaren och publiken fungerar. (Gunnarsson 2012:141–142.) Genom ordvalet, användningen av dialekt och satsningen på inledningen kan man som talare och speciellt lärare bygga upp sitt ethos och förstärka sin karaktär framför sin publik. Att känna igen sin publik går det att närma sig personerna ur deras egen synvinkel och vidare anpassa sin personlighet till vad situationen och klassmiljön fordrar. Till slut måste man också kunna anpassa sig till ämnet, för att på bästa möjliga sättet kunna nå publiken och deras tankar. Aspekten på ämnet avgör också hur man avhandlar ämnet och t.ex. vilka pronomen man använder. (Gunnarsson 2012:143.)

De språkliga egenskaperna och nyanserna som tillhör partesmodellens elocutiofas undersöks och analyseras i den här studien under observationstillfällena och efteråt genom att noggrannare granska och studera videoinspelningarna av lektionerna. Speciellt inspelningarna möjliggör det att noggrannare gå in på den språkliga aspekten och göra nyanserade iakttagelser angående informanternas språkanvändning. Iakttagelserna och upptäckterna jämförs sedan med intervju svaren angående elocutio för att forma en helhetsbild av svensklärares användning av retoriska verktyg och medel tillhörande språket.

Elocutio knyter ihop själva struktureringen och utformandet av talet eller presentationen. Efter att presentationen fått ett syfte, ett personligt grepp, en struktur och disposition, samt en detaljerad utformning, följer den fjärde fasen *memoria*. Själva ordet memoria står för minne. Denna del handlar om att lägga talet eller presentationen på minnet så att presentationen kan hållas fritt så långt som möjligt. (Hellspong 2011:149.)

Enligt Gunnarsson (2012) är det inom lärarprofessionen mycket viktigt att man har ett bra minne. Det gäller att komma ihåg lektionsinnehållet och vad man planerat för lektionen och ständigt försöka komma ihåg vart man som lärare vill med undervisningen och vad man som lärare vill att studeranden ska minnas efter lektionen. Genom att ha kunskap om memoriafasen och generellt om minnet kan man hjälpa sig själv som lärare, och dessutom också studeranden, att minnas bättre. (Gunnarsson 2012:154.)

Det finns en mängd verktyg som man kan dra nytta av för att öva in ett tal eller en presentation. Att öva och repetera presentationen, samt att utnyttja tidigare fasers anteckningar är de centrala verktygen. Inom memorering skiljer man vidare mellan totalmemorering och improvisation. *Totalmemoreringen* siktar på att man ordagrant lär sig presentationen utantill och ofta använder en fullt utskriven text som stöd, medan *improvisationen* innebär att man inte ens försöker lägga innehållet eller utformningen på minnet, utan att man oftast använder sig endast av ramen som man har för presentationen och följer intuitionen och med andra ord improviserar. Improvisation ger också mer rum för talaren att göra talet och presentationen livligare och eventuellt möjligheter att adaptera sig bättre till publikens krav genom att ändra presentationens disposition i farten. (Hellspong 2011:149–151.)

Speciellt lärare har många andra typer av hjälpmedel som kan användas som stöd vid undervisningen när det gäller minnet och memorering. Hellspong (2011) lyfter fram yttre och inre hjälpmedel som stöd för minnet. *De yttre hjälpmedlen* är anteckningar av olika slag som kan bestå av allt från stödord till en full text, vilka vidare kan vara endera privata eller tillgängliga för publiken. *De inre hjälpmedlen* kan vara t.ex. en tämligen enkel disposition som stöder minnet, olika minnesknep som förkortningar eller visualiseringar som skapar konkreta inre bilder som står för huvudpunkterna i presentationen. (Hellspong 2011:151–156.)

Inom läraryrket är lektionsplanen eller manuset för lektionen det viktigaste hjälpmedlet och stödet för läraren i sitt arbete. En välplanerad lektion ger stöd för genomförandet av undervisningen och påminner om syftet för lektionen. Beroende på lärarnas erfarenhet kan det finnas stora skillnader mellan manusen som de tillämpar för lektionerna och lärarnas användning av minnesprinciper. För att lära sig namnen på eleverna använder lärarna säkert sig av en viss visualisering som hjälpmedel för att skapa konkreta kopplingar som hjälper att minnas studerandes namn och lektionens innehåll. När det

gäller manuset har varje lärare sin egen stil att bygga upp ett visst manus för lektionen för att komma ihåg allt som behövs sägas inför klassen. Ordagrant behöver manuset knappast skrivas men något måste man kunna stöda sig vid. (Gunnarsson 2012:158–168.)

2.1.3. Actio – framförandet av talet

De fyra första faserna som klargjorts ovan och vars mål är att utforma, strukturera och förbereda talet eller presentationen, följs av den följande fasen som är *actio*. Själva begreppet betyder framförande och därmed handlar fasen om framförandet av talet eller presentationen. Som Hellspång konstaterar (2011) har de första faserna en viktig roll i uppbyggandet av talet eller presentationen, men trots detta har de bara ett relativt värde, som stöd för framförandet, eftersom det är först när man håller talet då man visar om man lyckats med det tidigare arbetet (Hellspång 2011:159). I framförandet av talet är syftet att fullgöra fyra retoriska mål. Målen är att få publiken att lyssna, förstå, samtycka och reagera. För att nå dessa mål måste man själv visa intresse för publiken, ha förståelse för sitt ämne och begripa sin uppgift, tro på sin sak och ha en vilja att verka för den. (Hellspång 2011:159–162.)

Actio handlar om talarens yttre uppträdande som bygger på kroppsspråk och röstbehandling. När man talar om actio kan man se det som ett uttrycksmedel, lika så som orden, och därmed tala om kroppens språk. Speciellt kroppsspråket har en central verkan på hur bra de retoriska målen för denna fas kan uppnås. Genom att ställa sig nära lyssnarna, väcka deras intresse, använda ögonkontakt och aktivt använda kroppen kan talaren också skapa stöd för sig och sitt uppträdande, vilket kan göra uppträdandet säkrare och mer flytande. (Hellspång 2011:165–166.) Kroppsspråkets möjligheter och uppgifter som Hellspång tog upp stöder också Juhana Torkkis (2006) syn på att ordens betydelse i kommunikation endast är sju (7) procent. Resten består av ickeverbala funktioner som miner, gester och beteenden. Han konstaterar också att actio är den mest avslöjande fasen och att det ofta är omöjligt för talaren att dölja sitt innersta inre. (Torkki 2006:248.)

När det talas om kroppsspråk och yttre uppträdande finns det olika verktyg som talaren kan tillämpa. *Mimik* handlar om läran av ansiktsuttryck som kan användas för att förstärka talarens ethos och för att väcka pathos. Viktigaste verktyget inom mimik är ögonkontakten. (Gunnarsson 2012:179–180.) *Gestik* inkluderar talarens hållning och användningen av gester för att förstärka intrycket av talaren. Gester används för att

informera om personligheten, uttrycka känslor och stödja budskapet. (Hellspång 2011:166–167.) *Prosodi* däremot betyder hur talaren använder sin röst. Med *prosodi* avses röstens alla egenskaper som tonfall, ljudstyrka, betoning, tempo, rytm och pausering. Rösten är det viktigaste verktyget för läraren. Rösten skapar ofta det första intrycket hos människor och avslöjar mycket om talaren och hans personlighet. (Gunnarsson 2012:170–171.) Varje talares röst är unik, men det som är gemensamt för alla talare är att det är viktigt att man använder rösten rätt och orkar tala. Genom att lyssna på sin röst och på sitt uppträdande kan man börja utveckla och förbättra sitt framförande. Den stora uppsättningen av verktyg finns också till förfogande och som hjälp för utvecklingen.

För lärare spelar *actio* en väsentlig roll med tanke på undervisningen och den pedagogiska situationen. Lärarens framträdande fungerar som förebild för studeranden och skapar en viss närvaro och anda i klassrummet beroende på läraren och hans framträdande. Lärarna som är skickliga framträdare uppskattas ofta av studerandena. (Gunnarsson 2012:169–170.) För läraren kan det också anses vara viktigt att kunna fästa fokuset på kommunikationen med studeranden eftersom det har ett avgörande intryck på hur effektiv kommunikationen är och hur bra kontakt läraren lyckas nå med en enskild student eller hela gruppen.

2.1.4. Emendatio – reflektion av talet

Den sista fasen som tillagts den klassiska retorikens partesmodell är *emendatio*, vilken har den retoriska funktionen att talaren i efterhand funderar och resonerar kring sitt framträdande och analyserar vad som fungerade bra respektive mindre bra. Det latinska begreppet *emendatio* kan därmed översättas till ”att korrigera”. Vid sidan av korrigerande och förbättrande av presentationen handlar det också om att reflektera över och revidera sitt framträdande. (Beronius & Ekenvall 2011:16.) Inom denna undersökning ligger intresset på att granska hur svensklärare utvärderar och utvecklar sin undervisning.

Karin Beronius och Monica Ekenvall konstaterar i verket *Lärohandledning: Våga tala – vilja lyssna* (2011) att responsarbetet är mycket viktigt och att detta arbete erbjuder råd för vidare utveckling och utgör också grunden för det fortsatta arbetet inkluderande förändringar och förbättringar (Beronius & Ekenvall 2011:16). Beronius och Ekenvall

diskuterar emendatiofasens funktion närmast ur elevernas och studerandes synvinkel och med tanke på deras utveckling i talarkonst, men iakttagelserna ger också relevanta råd för läraren och hans arbete.

2.2 Retoriska triaden

Redan under antiken skapades ett relevant verktyg för att kunna hantera alla metoder och strategier när det gäller övertygande. Verktyg för skapandet av övertygande tal är den retoriska triaden som är utformad av den grekiska filosofen Aristoteles. Utgångspunkten för hans teori var kritiken mot den traditionella grekiska retoriken. Enligt Aristoteles hade lärarna i retorik tidigare fäst uppmärksamhet på oväsentligheter. Han ansåg att retoriken skulle bygga på den generella argumentationsteorin, vilken han hade utformat i sina verk angående logik. Aristoteles ansåg att en god talare måste behärska tre typer av medel för övertalning, vilka ansluter sig till karaktär (*ethos*), känslor (*pathos*) och argument (*logos*). En god talare måste enligt honom känna igen metoderna för övertygande argumentation och därtill bör också retorikens teori bygga sig på teorin av argumentation. (Aristoteles 2012:196.)

Jukka-Pekka Puro (2005) lyfter i sin beskrivning fram nyckelbegreppet *pisteis* i Aristoteles retorik. *Pisteis* innefattar medlen för argumentation, eftersom enligt Aristoteles var målet i retorik också att analysera vad övertalning egentligen går ut på. Enligt hans tankemodell går *pisteis* att dela in i tre underkategorier: *logos*, *ethos* och *pathos*. (Puro 2005:32.)

Dessa kategorier och denna retoriska indelning utgör de tre grundläggande, talarorienterade appellformerna, eller vilka också kan kallas för övertalningsstrategier. Det centralaste målet med de olika medlen är att nå *persuasio*, d.v.s. övertygande. (Hellspong 2011:47.) Av dessa tre medel vädjar *logos* till förnuftet, *ethos* till talarens karaktär och *pathos* till lyssnarens känslor. Denna tredelning utformar den retoriska triaden som utgör en del av teorin i denna undersökning. Jag kommer i det följande att noggrannare klargöra över de tre övertalningsstrategierna.

Det som är beaktansvärt, och som också konstateras ovan, är att dessa klassiska retoriska begrepp står för skilda budskap. Ofta anser man dem också som tre komplementära tolkningar av varje form av uttalande. Inom ett övertygande tal samverkar och samspelar

dessa tre medlen, även om logos ofta anses skilja sig från de två övriga medlen. Logos förknippas ofta med det icke känsloladdade faktabudskapet, vilket ofta utgör kärnan i ett uttalande. För att talaren ska nå sitt mål och sin publik och för att ett tal ska vara övertygande, behöver talaren behärska alla dessa medels användning och få dem att samspela på det bästa möjliga sättet. Som Torkki skriver, använder sig en god talare av alla element. Ett bra tal är en trovärdig människas känslövädjande yttrande, som har ett logiskt innehåll. (Torkki 2006:161.) Vidare om övertalningsstrategiers samverkan konstaterar Ramirez (2003) följande: ”De samverkar alla tre i ett och samma uttalande och de är tre skilda aspekter av samma objektiva utsaga.” (Ramirez 2003).

I det följande presenterar jag noggrannare den retoriska triadens delar. De talarorienterade appellformerna tar jag hänsyn till då jag analyserar lärarna som retoriska talare. De kommer också att användas som stöd vid analysen av lärarnas framträdande under de observerade lektionerna. Den retoriska tredelningen och dess delar kommer också att användas som stöd vid analysen av den retoriska arbetsprocessens actiofas.

2.2.1. Ethos – talarens karaktär

Om logos (se 2.2.2) kan anses som det centralaste medlet för läraren att påverka och övertyga, så har också ethos som den första talarorienterade egenskapen en stark roll i hurdan en lärare anses av sin publik. Där logos innebär själva orden och yttranden i talet, samt talarens ämnesbehärskning, bygger sig ethos kring talarens karaktär och personlighet. Likaså som det är viktigt för läraren att informera och presentera faktabaserad information, så är det också särskilt viktigt, att med hjälp av sin personlighet kunna beröra sin publik och styrka sina utsagor med sin karaktär. Hur läraren bygger upp och använder sin karaktär utgör oftast om en lärare är gillad eller inte. Som Lennart Hellspång konstaterar kan ethos anses aktualisera retorikens definition på den goda talaren (*vir bonus dicendi peritus*) (Hellspång 2002:11).

Cecilia Olsson Jers (2010) definierar ethos som ”den del av en identitet som en människa använder för att tala eller skriva trovärdigt i kommunikativa situationer i olika sammanhang” (Olsson Jers 2010:52). Inom ethos skiljer Olsson Jers vidare mellan *inre* och *yttre* övertygningsmedel. Ett inre argument framträder i samspelet med lyssnaren,

medan ett yttre argument är till exempel någon utmärkelse som en person fått, eftersom hen är känd för lyssnarna. (Olsson Jers 2010:31.)

Ethos går också att delas in i tre kategorier för *personligt ethos*. Aristoteles har format tre kategorier utifrån vilka en persons ethos går att beskriva. Kategorierna är: *karaktär*, *kompetens* och *välvilja*. Karaktären har med en persons trovärdighet att göra. Kompetensen innefattar en persons ämneskunskaper och hens förmåga att kunna tillämpa kunskaperna på ett självständigt och funktionellt sätt. Välvilja som den sista kategorin medför hur entusiastisk personen är inför sitt ämne och hur hen med hjälp av känslorna lyckas underhålla sin publik och skapa en känsla av samhörighet. (Gunnarsson 2012:70–73.)

Som begrepp är ethos tämligen omfattande. I begreppets namn tar man ställning till bl.a. talarens goda vilja och hens förnuft, samt till helhetsbilden som talaren avbildar. Bra ethos kan anses betyda att talaren anses som en god ”rådgivare”. (Puro 2005:32.)

En av antikens radikala insikter var att talarens karaktär (ethos) avgör talets effektivitet. Därmed kan ethos betraktas som den viktigaste orsaken till att bli övertygad. (Torkki 2006:161–162.) Torkki (2006) påpekar att människan har en överraskande stor benägenhet för att underkasta sig auktoriteter, eftersom det är viktigt för människan att snabbt finna fungerande handlingsmönster och ansluta sig till någon eller något. Enligt Torkki går det att konstatera att ethos är den viktigaste talarorienterade egenskapen när det gäller att övertyga, eftersom den är den enda av triadens delar som i yttersta nöd räcker ensam för att kunna övertyga. (Torkki 2006:162–163.)

Ethos handlar dessutom om trovärdighet och avslöjar något om den person som talar eller förmedlar ett budskap. Det intryck som talaren ger avspeglar hens egen mänskliga karaktär. (Hellspong 2011:47–48.) Den mänskliga karaktären som talaren avbildar sammanfaller ändå inte alltid med hens verkliga natur. Som Hellspong (2011) konstaterar behöver ethos inte nödvändigtvis sammanfalla med talarens ”verkliga” natur, utan det gäller endast den bild av sin person som talaren personligen formar. Den formade bilden kan vara sann eller falsk. Vidare beror den retoriska effekten inte på äkthet, utan på trovärdighet. (Hellspong 2011:48.)

Med avseende på beskrivningarna kan man märka att ethos har ett samband med den tredje talarorienterade egenskapen *pathos*, eftersom också denna egenskap och dess karaktär är känsloladdade. I Olsson Jers (2010:52) beskrivning, och generellt kring denna

talarorienterade egenskap, handlar det om att bygga trovärdighet kring sig som talare och på detta sätt också konstruera och förstärka sin identitet. Som Gunnarson (2012) tar upp handlar det i skolan om lärarens trovärdighet gentemot eleverna. Också situationerna och tidsperioderna för ethosbyggandet varierar. Som lärare har man oftast rikligt med tid att bygga upp ethos, men ibland gäller det att snabbt kunna skapa välvilja. Som lärare är man också beroende av att kunna skapa och bevara ett gott och långvarigt ethos. (Gunnarsson 2012:69–70.)

2.2.2. Logos – vädjandet till förnuftet

Lärandet och undervisandet handlar i stort sätt om att informera, presentera, undervisa och lära eleverna och studerandena genom att presentera fakta och information av olika slag. Läraren anses oftast utan tvekan som ämneskunnig och expert i sitt undervisade ämne. Det som läraren säger och presenterar är fakta och sanning. Informationen ska därtill vädja till publikens förnuft och få publiken övertygad över det undervisade ämnet eller temat. (Gunnarsson 2012:9, 47–49.) Logos som den andra talarorienterade egenskapen kan anses vara det centralaste medlet för övertalning som läraren använder och har, samt kan anses som den mest dominerande av de tre talarorienterade egenskaperna när det är frågan om läraryrket. (jfr Hellspong 2002:10–11.)

Ramirez beskriver logos som ett uttalande vars mål är att framföra om den verklighet som den talar om. Själva uttalandet ska tas som sant eller falskt, oavsett vem som uttalar sig, till vem man gör det, i vilket sammanhang eller i vilka ordalag. (Ramirez 2003:59.)

Den talarorienterade egenskapen logos innefattar själva orden som dessutom vädjar till förnuftet och åhörarens rationella resonemang. Det handlar också om talarens behärskning av det ämne som hen talar om, och som bygger på fakta och ämneskunnande. Talaren kan vinna auktoritet hos lyssnarna genom att visa att hen vet vad hen talar om. Genom förnuftsmässig behärskning av ämnet framstår talaren också som klok och sakkunnig, vilket vidare stöder hens tankars trovärdighet. (Hellspong 2011:47.)

Hellspong tillägger ännu en viktig aspekt angående logos, nämligen att vid sidan av att själva språket står för själva talsituationens grundvillkor så överbygger den också avståndet mellan talaren och publiken. Inom logos förknippas också de språkliga

utformningarna, som utgör grunden i den retoriska arbetsprocessens elocutiofas (se 2.1.3). (Hellspång 2002:10–11.)

Juhana Torkki (2006) betonar att en faktabaserad och logisk argumentation oftast är retorik i sin största mening. Han menar också att för att kunna övertyga och förändra attityder behöver man en logisk, argumenterande och förnuftvädjande del i den retoriska triaden. Generellt gäller det också att förstärka sin egen tes och få de övriga teserna att se ut som icke trovärdiga. (Torkki 2006:185–188.) Ramirez konstaterar i sin tur att alla utsagor är valda av någon och av en viss orsak, men att vår erfarenhet också säger att ingen utsaga får någon effektiv betydelse endast för att det är sant, utan man måste också tro på det (Ramirez 2003:60).

Sammanfattningsvis syftar logos till det som sägs och innehåller fakta. Genom behärskning av ämnet stöder talaren sin auktoritet och sitt argumenterande. I samband med logos gäller det att fråga hur rationellt och välargumenterat talarens retorik är (Puro 2005:33).

2.2.3. Pathos – vädjandet till känslor

Pathos som den tredje egenskapen syftar till känslor. Vid sidan av att kunna forma sig en karaktär och kunna informera eleverna och studerandena är det viktigt för läraren att också kunna beröra sin publiks känslor för att förstärka sitt uttalande och övertygande. Som Gunnarsson (2012) konstaterar anses läraren ofta som producent av fakta och eleverna som mottagare. Han menar att också innehållet i läroböckerna ofta är enbart sakligt och inte rör känslor, även om det finns statistik som visar att eleverna minns ämnet bättre om lärostoffet har en koppling till deras känslor. (Gunnarsson 2012:75.) För läraren gäller det att kunna sälja och motivera kunskapen som lärs ut och därmed också klara av att skapa en god och kreativ miljö för lärande.

Ordet *pathos* har i sin betydelseutveckling följt samma riktlinjer som ordet retorik. Från första början hade ordet en positiv betydelse, men senare har betydelsen gått i två riktningar. Å ena sidan ansågs den ha en stark affekt för att förstärka bl.a. ledarskap, å andra sidan ansågs den beteckna talarens förhållande till sina åhörare och hans intresse att vinna deras samtycke och påverka deras tankar. Den stora frågan var om talaren

personligen fullt höll med om de tankar och åsikter som han hade uttryckt, eller om hens mål endast var att vinna åhörarnas samtycke. (Fafner 1989:37.)

Ramirez (2003) definierar *pathos* som en egenskap som refererar till känslor, men som också syftar till att väcka tankar och åsikter hos åhöraren (Ramirez 2003:59). Ramirez beskriver vidare i sin studie: ”Pathos innebär att det sagda också ofta avslöjar talarens förgivettagna uppfattning om den som han talar till” (Ramirez 2003:59). Med detta menas att talaren ofta förhåller sig till sin publik på ett visst sätt och eventuellt på förhand har funderat på vilket sätt hen försöker väcka känslor hos sin publik.

För talaren är det viktigt att veta i hurdan sinnesställning hens publik är och vad åhörarna eventuellt tänker. Talaren måste vara medveten om publikens känslöstämning för att kunna ackommodera sitt tal så att känslorna ur åhörarens synvinkel rör sig åt rätt håll. (Puro 2005:32.) Enligt Torkki behöver ett fungerande tal ett faktabaserat innehåll för att kunna uppnå en långvarigare effekt hos åhöraren, men det är känslorna som skapar en chock, vars effekt ofta är mer betydande i ett visst tillfälle (Torkki 2006:215).

Med hänsyn till skribenternas definitioner och beskrivningar är det relevant att tänka på känslornas betydelse i lärarnas vardagliga arbete och i själva lärandet. Som Lennart Hellspång uttrycker så bör läraren inte anse känslorna som en bisak i undervisningen och som går i ”utkanten av det viktiga”, och speciellt inte försöka hindra dem på grund av att de anses störa studierna. Enligt honom är de känslor som förknippas med kunskapsområden av stor vikt för vilka val som görs i framtiden. Dessutom borde pathos ges större betydelse i didaktiken som källa till positiv och negativ energi. (Hellspång 2002:12–13.)

3 Material och metod

I detta kapitel beskriver jag materialet och metoden i min undersökning. Jag inleder med att presentera det primära materialet för studien varefter jag beskriver hur materialet är insamlat och avgränsat. Därefter redogör jag för analysmetoden i undersökningen. Till slut diskuterar jag metodernas för- och nackdelar, samt etiska frågor och aspekter kring insamling av materialet och de använda metoderna.

3.1 Undersökningens material och datainsamlingsmetoder

Som material i undersökningen använder jag mig av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med svensklärare, videoinspelningar av lektioner med fokus på lärarens arbete och agerande, samt fältanteckningar vid observationssituationer. Jag tillämpar flera datainsamlingsmetoder för att nå en heltäckande syn på svensklärarnas undervisning på finskspråkiga gymnasier och för att skapa en bild av svensklärare som talare, samt för att analysera hur den konkreta och vardagliga undervisningen förhåller sig till svaren och innehållet i intervjuerna.

De svensklärare som undersöks i studien arbetar och undervisar på gymnasienivå. Jag har valt gymnasielärare som informanter, eftersom jag anser att denna studienivå är innehållsmässigt mer givande, lektionerna är längre, målspråksanvändningen är rikare än på högstadienivå och lärarna har en starkare roll som retoriska aktörer eller talare under lektionerna och undervisningstillfällena.

3.1.1 Den kvalitativa forskningsintervjun – Intervjuer med svensklärare

Min undersökning är empirisk till sin karaktär och vikten i undersökningen ligger på att kvalitativt undersöka det insamlade materialet. Som Steinar Kvale och Svend Brinkman (2014) konstaterar, syftar den kvalitativa forskningsintervjun inte till kvantifiering, utan dess mål är att söka kvalitativ kunskap uttryckt på normal prosa (Kvale & Brinkman 2014:47).

De kvalitativa intervjuerna utgör det centralaste materialet i min undersökning. För undersökningen har jag intervjuat sex (6) svensklärare vid olika finskspråkiga gymnasier. Gymnasierna och informanterna har valts ut slumpmässigt. Jag har personligen kontaktat informanterna och frågat efter deras villighet att delta i undersökningen. Studien och dess innehåll har också diskuterats tillsammans med informanterna innan intervjuerna genomförts. Jag har också varit i kontakt med gymnasiernas rektorer angående undersökningen. Av alla de kontaktade svensklärarna var det sex svensklärare som ville ställa upp för studien. Jag anser att sex informanter ger mig ett tillräckligt omfattande material med avseende på undersökningens syfte. Ett mindre material kunde försvåra formuleringen av tillräckligt omfattande och tillförlitliga resultat.

Informanterna består av fem (5) kvinnliga och en (1) manlig lärare. Alla informanter är behöriga ämneslärare och har kompetens att undervisa i svenska språket. Vid sidan av svenska har alla informanter också ämnesbehörighet i ett annat främmande språk. Informanternas arbetserfarenhet som språklärare varierar mellan ca 8–37 år. Informanternas ålder ligger mellan 32–64 år. Hälften av informanterna har angett att de avlagt en eller fler kurser i retorik under sina studier.

Jag har genomfört semistrukturerade, kvalitativa intervjuer skilt med varje informant. Intervjuernas längd har varierat mellan ca 30–45 minuter. Intervjuerna har genomförts efter den första observerade lektionen med fem av de valda informanterna medan en intervju p.g.a. tidsskäl har tagit plats före den första observerade lektionen. Informanterna har intervjuats vid sina arbetsplatser och enligt deras tidtabeller.

Jag har beslutit att intervjua varje informant skilt för sig för att alla personer ska ha möjlighet att uttrycka sig fritt. Därmed har inte heller andra informanternas närvaro påverkat den intervjuades svar. Intervjuerna har bandats in och de har analyserats noggrannare efter själva intervjun. För intervjun har jag tillämpat en intervjuguide (se bilaga 1) och gjort anteckningar under intervjun. Intervjun är semistrukturerad till sin karaktär, med tonvikten lagd på att få intervjupersonen att beskriva sina personliga upplevelser och uppfattningar av vissa ämnen. Därmed har intervjupersonen haft lite mer utrymme att strukturera sina tankar och forma sina svar. Intervjusvaren har dock hållits inom vissa ramar så att de ger svar på frågorna angående varje fas i partesmodellen.

Intervjuerna har varit standardiserade för att svaren och resultaten ska vara valida och för att informanternas svar ska vara jämförbara. Som Patel och Davidson (1994:61) konstaterar betyder standardisering av intervjuer att man ställer likalydande frågor i exakt samma ordning till varje informant. Detta är också handlingssättet i min undersökning.

Jag har genomfört en grov transkribering av innehållet angående intervjuerna, för att kunna presentera exempel i undersökningen. Jag har lyssnat igenom intervjuerna flera gånger och gjort anteckningar längs hörprocessen. Intervjuerna har genomförts med alla informanter under vårterminen 2017.

Kvale och Brinkmann (2014) karaktäriserar den semistrukturerade kvalitativa intervjun genom olika aspekter. Jag anser att vissa av aspekterna stöder mitt val av att använda den kvalitativa intervjun som metod. En av aspekterna är *mening*, vilken syftar till att intervjun försöker beskriva och förstå centrala teman i intervjupersonens livsvärld. Vidare

karaktäriseras den semistrukturerade intervjun av *det deskriptiva*, där intervjuarens mål är att uppmuntra intervjupersonen att beskriva sina upplevelser, kännedom och handlingar så exakt som möjligt. Fokuset ligger här på att erhålla nyanserade beskrivningar hos ett fenomen istället för att skapa en fast kategorisering. (Kvale & Brinkmann 2014:46–47.)

Utgående från Kvales och Brinkmanns beskrivningar kan den semistrukturerade kvalitativa intervjun anses som en relevant metod för undersökningen. Ifall forskningsfrågorna formuleras med hjälp av ordet *hur* är det också oftast relevant att utföra kvalitativa intervjuer (Kvale & Brinkmann 2014:143). Eftersom den undersökta gruppen är tämligen liten kan den kvalitativa intervjun anses som en lämplig metod för undersökningen.

Som nackdelar med den kvalitativa intervjun kan anses diskussionen kring intervjuarens roll i styrandet och påverkandet av informanterna och deras svar. Intervjufrågornas uppbyggnad kan påverka informanternas uppfattningar och styra deras svar, även om målet med en kvalitativ intervju är att informanterna ska kunna ge en så fri beskrivning som möjligt. (Kvale & Brinkmann 2014.)

3.1.2 Observation av lektioner, inspelningar och fältanteckningar

Observation är ett av de främsta medlen i vardagslivet för att skaffa information om omvärlden. Skillnaden till informationens vetenskapliga behov och slumpmässiga skaffning är att när det är frågan om den vetenskapliga tekniken bör observationen motsvara de krav som ställs på en vetenskaplig teknik. Observation som metod är speciellt användbar då man vill skaffa information som handlar om beteenden och skeenden i naturliga situationer. Observation är därtill nyttig att använda för att komplettera information som har samlats in med hjälp av andra tekniker (Patel & Davidson 1994:74.) Vid sidan av Patels och Davidsons beskrivningar av metodens användbarhet gällande komplettering, beskriver Tuomi och Sarajärvi (2003) vidare att observation som metod är relevant då det inte finns mycket, eller ingen tidigare information om det undersökta temat. Observationen kan också å ena sidan utpeka vissa skillnader mellan intervjuvaren och själva beteendet, och å andra sidan förstärka relationen mellan intervjuvaren och beteendet. Därtill går det att konstatera att man med observation som metod kan

åstadkomma mångsidigare information om det undersökta fenomenet. (Tuomi & Sarajärvi 2003:83.)

I denna studie har observationerna, lektionsinspelningarna och fältanteckningarna använts för att komplettera intervjuerna och för att kunna jämföra intervjuernas innehåll och informanternas svar med den konkreta undervisningen. I undersökningen har jag observerat två (2) eller tre (3) lektioner av informanterna. Lektionslängderna varierade mellan gymnasierna. De observerade lektionernas längd var mellan 45–90 minuter. Eftersom en informants lektioner endast var 45 minuter till sin längd beslöt jag att observera tre (3) lektioner av denna informant för att fältmaterialet skulle vara så jämförbart som möjligt. De övriga informanternas lektioner var tidsmässigt 75–90 minuter långa. De utvalda informanterna undervisade i två olika svenskkurser på vårterminen. Kurserna som informanterna undervisade i och som analyserades för min undersökning var den obligatoriska kursen RUB5 (Opiskelu- ja työelämä ruotsiksi/Studie- och arbetsliv på svenska) och den fördjupade, muntliga kursen RUB6 (Viesti ja vaikuta puhuen/Muntlig kommunikation och påverkan). För vidare information om kurserna se grunderna för gymnasiets läroplan (kap. 1 & Utbildningsstyrelsen 2015).

Enligt läroplanen är det generella målet vid svenskundervisningen att studerande ska kunna utvärdera sina egna färdigheter och sin utveckling, samt ställa sin språkkunskap i relation till den målsatta kunskapsnivån (B1.1 i europeiska referensramen). På de obligatoriska kurserna 4 och 5 betonas språkets funktion som verktyg för att söka, komprimera och dela information, medan de fördjupade kursernas mål allmänt är att få studerande att fördjupa sin förmåga att använda målspråket för olika syften. (Utbildningsstyrelsen 2015:104–106.)

Kurs fem (RUB5) syftar till att öva de kommunikativa färdigheterna som behövs vid arbetslivet, samt för att få studerande att reflektera över fortsatta studier.

Under kursen övas kommunikativa färdigheter som behövs i arbetslivet och den studerande reflekterar över fortsatta studier och framtidsplaner. Den studerande undersöker möjligheterna att studera och arbeta på svenska. Den studerande bekantar sig även med möjligheterna att delta i nordiskt och annat internationellt samarbete. (Utbildningsstyrelsen, 2015:105.)

Under den fördjupade kursen (RUB6) ligger tyngdpunkten på att utveckla och fördjupa studerandes muntliga kunskaper.

Under kursen fördjupar den studerande sin förmåga att producera muntligt språk, förstå talat språk och bygga upp en dialog. Hen stärker sin förmåga att tala flytande och övar muntlig produktion som förutsätter förberedelse. Teman som behandlats i de obligatoriska kurserna repeteras eller kompletteras enligt de studerandes behov. (Utbildningsstyrelsen, 2015:106.)

Jag har valt dessa kurser för studien eftersom jag anser att studerandena vid dessa kurser är mer erfarna och kunnigare, samt att målspråksanvändningen under dessa kurser är rikare. Därmed kan dessa kurser anses innehållsmässigt givande och relevanta för min egen undersökning. Informanternas kurstidtabeller, önskemål och periodscheman har också till en del påverkat vilka kurser som har analyserats och granskats för studien.

För att kunna analysera om intervjun skapar några förändringar i informanternas undervisande eller klassrumsbeteende, och för att kunna granska om lärarna eventuellt utvärderar sin undervisning, har den första observerade lektionen tagit plats före intervjun och den andra observerade lektionen har genomförts en tid efter intervjun. Tidslängden mellan den första och andra observationen varierar mellan ett dygn till en vecka, beroende på informanten och hans kurstidtabeller.

Fältanteckningarna har gett mig stöd vid noggrannare analys av de observerade lektionerna och informanternas beteende. De observerade lektionerna har också inspelats för att underlätta analysarbetet och för att det har varit möjligt att göra noggrannare iakttagelser. Genom att observera undervisningen har jag också försökt undvika att inte gå miste om något relevant. Fältanteckningarna vid observationerna och inspelningarna kompletterar intervjuerna och gör det möjligt att undersöka relationen mellan intervjuernas innehåll och den konkreta undervisningen.

Vid sidan av fördelarna med metoden, vilka också gör att den känns relevant med tanke på min egen undersökning, finns det också nackdelar. En nackdel med metoden är bl.a. metodens tidsödande. Metoden kräver också god planering och systematisering, samt en viss skarpheit av observatören. Även om dessa punkter är i ordning och förberedelserna är noga utformade och testade så är observatören beroende av problemställningen och eventuella oförutsedda händelser. Informanternas och individernas villighet är något som man som observatör är beroende av och som kan anses som en nackdel angående metoden. (Patel & Davidson 1994:74–75.) Observatörens inverkan på informantens arbete och beteende är ytterligare en aspekt som eventuellt kan påverka undersökningens validitet och som kan ses som en nackdel för metoden speciellt i sådana studier som också denna undersökning representerar.

Oavsett nackdelarna och med speciell hänsyn till fördelarna och beskrivningarna kan observation som metod anses relevant med tanke på min egen undersökning. Speciellt då metoden i detta fall kan anses komplettera informationen av intervjuerna och begära

nyttigt fakta om den vardagliga undervisningens relation till den retoriska arbetsprocessen och lärarnas beteende.

I studien fungerar jag som en icke-deltagande observatör och granskar undervisningen och svensklärarnas beteende ur en utomståendes synvinkel. Detta gör jag för att kunna koncentrera mig på själva observationsarbetet och för att kunna göra så explicita anteckningar och iakttagelser som möjligt. Intresset ligger inte heller på att undersöka kommunikationsprocesser mellan t.ex. läraren och studeranden, eftersom det skulle kräva annan typ av bakgrundsinformation och utgöra ett helt annat tema. Därmed anser jag att denna observationsroll fungerar lämpligast i min egen undersökning, i vilken tyngden ligger på att undersöka lärarnas undervisning och beteenden i klassrumsmiljö.

Som Katrine Fangen fastställer är en ren observatörsroll vanligast i situationer där strukturen är relativt fastlagd och formell, som t.ex. klassrumsundervisning (Fangen 2005:147). Danny Jorgensen (1989) konstaterar att man i en icke-deltagande roll företräder en bättre position jämfört med att fungera som en deltagande observatör. Därtill har man som observatör möjligheten att forma en bredare och generellare bild över scenen och kontexten, och därmed också möjlighet att utforma iakttagelser som inte vore möjliga om man fungerade som en deltagande observatör. (Jorgensen 1989:56.)

Vid observationssituationerna har jag tillämpat ett förberett observationsschema (se bilaga 2). Eftersom jag tillämpar ett på förhand konstruerat schema vid observationstillfällena, vilket också styr min tolkning och analys vid observationstillfällena, kan typen av observation ses som strukturerad. Att en observation är strukturerad förutsätter att det undersökta problemet är väl preciserat och att man är säker på vilka beteenden och situationer som ska ingå i observationen (Patel & Davidson 1994:76).

I denna undersökning har observationsschemat (bilaga 2) strukturerats på basis av den retoriska partesmodellens delar. Partesmodellens faser är indelade i några mindre kategorier angående beteende och retoriska grepp för att underlätta observerandet. Observationsschemat bygger på kvalitativa anteckningar, vilket innebär att kategorierna och schemats struktur är tämligen öppna, men ger ändå ett visst stöd för observerandet.

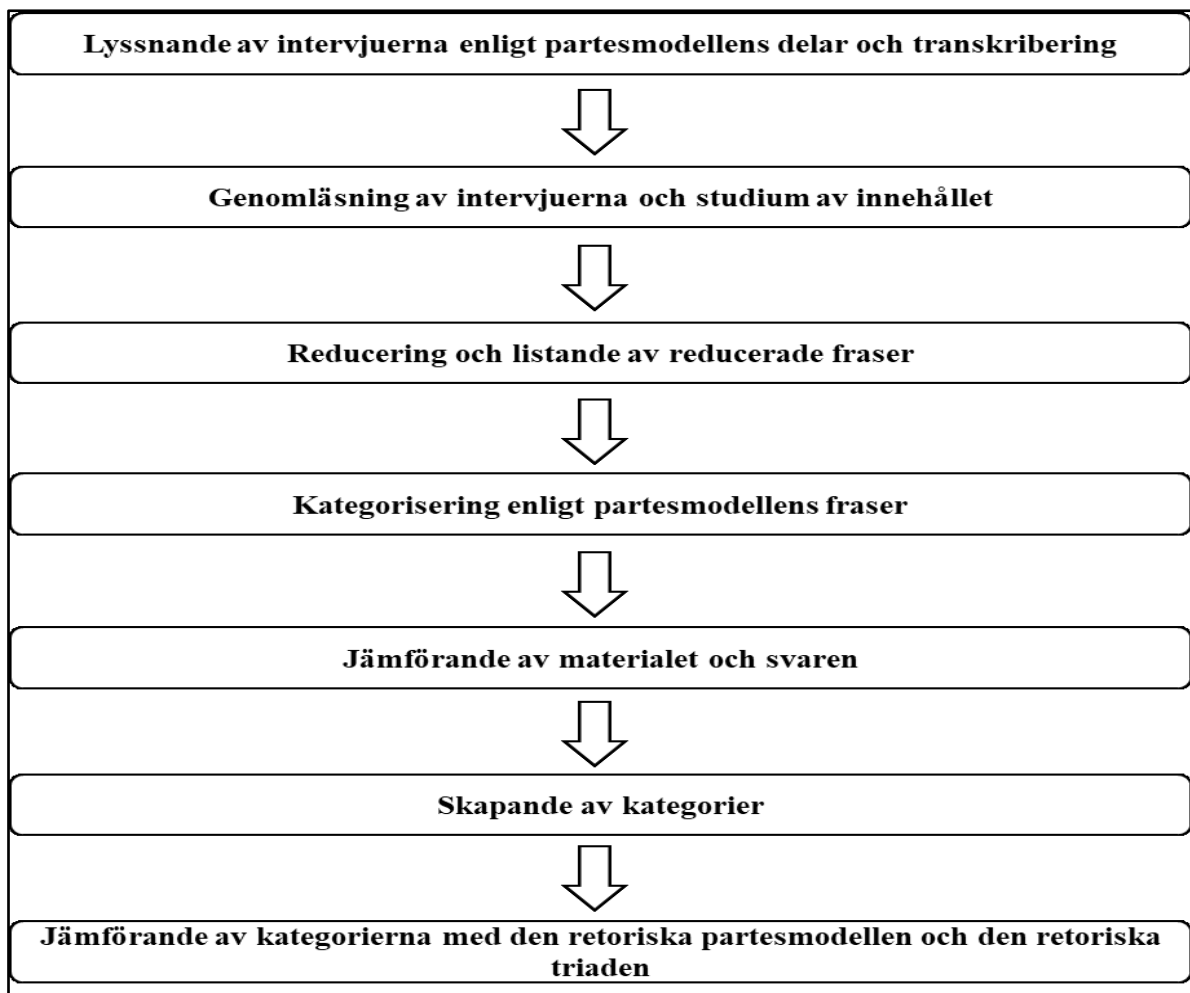
3.2 Innehållsanalys och retorik som analysmetoder

Retoriken utgör den centralaste teorin i denna undersökning. I undersökningen tillämpar jag också innehållsanalys, vilken i denna undersökning bygger på retoriken och används vid analys av intervjuerna och dess innehåll. Materialet från intervjuerna analyseras kvalitativt med hjälp av retorik och innehållsanalys. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2002:93) kan innehållsanalysen fungera som en ensamstående metod, men också som en teoretisk ram, som kan tillämpas vid kvalitativa studier. Tuomi och Sarajärvi (2002:101) gör skillnad mellan tre typer av innehållsanalys av vilka jag har valt att tillämpa *teoribunden innehållsanalys*. Den teoribundna innehållsanalysen är en slags kombination av den teoribaserade och den materialstyrda innehållsanalysen. I den teoribundna innehållsanalysen utgår man från det insamlade materialet men använder också teori som stöd vid analysering. (Tuomi & Sarajärvi 2002:98–99.) Även om den teoribundna innehållsanalysen har vissa kopplingar till teori så är metoden relevant med tanke på min egen undersökning i vilken jag långt utgår från materialet.

Vid sidan av den teoribundna innehållsanalysen utnyttjar jag Matthew B. Miles och A. Michael Hubermans (1994) modell av den materialstyrda innehållsanalysen. Miles och Huberman framställer den materialstyrda innehållsanalysen som en process bestående av tre faser. Faserna är *materialets reducering*, *materialets gruppering* och *formandet av teoretiska begrepp*, eller *abstrahering*. (Miles & Huberman 1994.) Miles och Hubermans modell används för att gruppera och tolka intervjuernas innehåll och svar, samt generellt som stöd vid analys av materialet. De tre faserna i modellen bygger på varandra. Första fasen innefattar materialets reducering, i vilken man letar efter reducerade uttryck och fraser och listar upp dem. I den andra fasen granskas möjliga likheter eller skillnader mellan de funna uttrycken och därefter formar man undergrupper av dem. I den tredje och sista fasen slås undergrupperna samman för att forma övre grupper, vilka vidare slås tillsammans (abstraheras) för att kunna forma slutliga hopfogade begrepp. (Tuomi & Sarajärvi 2002:110–115.) Tuomi och Sarajärvi (2002:111) klargör över den materialstyrda innehållsanalysens faser i en illustrerande figur. Jag tillämpar Tuomis och Sarajärvis figur för att kartlägga över analysarbetet i denna undersökning. För min egen undersökning har jag utfört några ändringar i figuren och översatt den finskspråkiga figurens faser till svenska (se figur 1).

Analysarbetet i min studie går ut på att jag först lyssnar igenom de inspelade intervjuerna flera gånger och samtidigt gör en grov transkription. Partesmodellens olika faser lyssnas skilt för sig och analyseras som separata helheter. Jag tar i beaktande det viktigaste och väsentligaste innehållet i intervjusvaren angående varje fas i den retoriska partesmodellen. Sedan läser jag igenom det transkriberade innehållet och bekantar mig noggrannare med intervjusvaren. Efter att det väsentligaste innehållet transkriberats och lyfts fram, samt innehållet analyserats, formar jag några reducerade fraser som sammanställer informanternas svar, för att underlätta formandet av resultaten och för att kunna jämföra informanternas intervjusvar med varandra. Reduceringen går ut på att det irrelevanta för undersökningen sovras bort och det relevanta lyfts fram. Syftet med redueringen är att finna uttryck och fraser som beskriver de olika faserna i den retoriska arbetsprocessen och som därtill också svarar på undersökningens forskningsfrågor.

Efter redueringen grupperar jag de antecknade uttrycken med hjälp av partesmodellens faser och analyserar vilka skillnader och likheter det finns i det insamlade materialet. Som Tuomi och Sarajärvi (2002) säger blir materialet mera kompakt då enstaka uttryck och begrepp inkluderas i större och generellare begrepp (Tuomi & Sarajärvi 2002:113). Slutligen skapar jag enhetliga och överordnande grupper av undergrupperna för att skapa slutgiltiga slutsatser av materialet. De överordnade begrepp och teman som analysen lyft fram analyseras och jämförs med retorikens partesmodell och de talarorienterade egenskaperna. I figur 1 åskådliggör jag över analysprocessens olika arbetsfaser (se sidan 35).



Figur 1 Innehållsanalysens arbetsprocess och dess faser.

Den teoribundna innehållsanalysen och modellen ovan tillämpas för att jag ur intervju svaren ska kunna forma sammanhängande och väsentliga begrepp som går att jämföra med retoriken och de retoriska teorierna som behandlas i denna undersökning. Jag anser att teoribunden innehållsanalys som metod är relevant eftersom det centralaste materialet i min undersökning består av kvalitativa intervjuer, vars syfte är att besvara hur svensklärare på gymnasienivå i finskspråkiga skolor ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. Intervjuernas avsikt är att nå en förståelse av vad retorik och den retoriska arbetsprocessen som begrepp och fenomen betyder för informanterna. Som jag redan konstaterat tidigare handlar studien ytterligare om det intervjuades personliga upplevelser, beskrivningar och uppfattningar av ett visst tema och fenomen. Eftersom innehållsanalysen baserar sig mycket på tolkande och slutledningsförmåga, i vilken man utgår från ett empiriskt material mot en begreppsligare synpunkt på det undersökta ämnet, kan denna metod anses väsentlig också med hänsyn till min egen undersökning.

Tuomi och Sarajärvi framhåller att det är genom slutsatser som forskaren försöker förstå vad informanternas utsagor betyder för det undersökta temat. Med andra ord är forskarens syfte att kunna förstå informanterna ur deras egen synvinkel längs hela analysen. (Tuomi & Sarajärvi 2002:115.) Att kunna ställa sig i informanternas roll och att kunna förstå omvärlden ur deras synvinkel är inte enkelt, vilket kan anses som en nackdel angående metoden. Oavsett hur noggrant och objektivt arbete man än gör så anser jag att det är svårt att undvika en viss subjektivitet i tolkandet av materialet. Detta kan anses som en annan nackdel med metoden. Övrigt anser jag att metoden är fungerande med tanke på analysprocessen. Metoden fungerar som ett bra verktyg för analysen av intervjuerna, medan de övriga metoderna, observation och videoinspelning, kompletterar och stöder innehållsanalysens upptäckter och resultat.

Undersökningen är kvalitativ till sin art men innehåller också kvantifierande drag. Målet är att kvalitativt undersöka och belysa svensklärarnas erfarenheter och tolkningar om sin praktik i gymnasier ur en retorisk synvinkel och med hjälp av innehållsanalysen kategorisera materialet och lyfta fram det centrala innehållet för studien. De kvantifierande dragen använder jag för att underlätta resultatredovisningen och för att de ska vara enklare för läsaren att följa med texten och begripa innehållet.

3.3 Forskningsetik

De tre centralaste etiska teman som har tagits hänsyn till i denna undersökning är informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitet. *Informationskravet* innebär att informanterna informeras om studiens syfte, ändamål och om eventuella för- och nackdelar med att delta i undersökningen. Samtyckeskravet fordrar att forskaren inhämtar informantens samtycke för undersökningen. Konfidentialiteskravet medför att inget insamlat data offentliggörs så att den kunde avslöja personlig information. Detta för att det inte ska vara möjligt att känna igen personerna i undersökningen. (Fangen 2005:205–212.)

Angående min undersökning har jag först varit i kontakt med de deltagande gymnasiers rektorer och bitt om tillstånd för att få avlägga min undersökning. Undersökningstillstånd har också begärts av staden. Därefter har alla informanterna gjorts uppmärksamma angående studien, dess syfte, den använda metoden, förväntningarna, samt om hur det

insamlade materialet hanteras. Studerandena informerades om studien vid observationstillfällen i skolorna och deras samtycke inhämtades för det fall de råkar synas på den inspelade videon.

Deltagandet har varit frivilligt för informanterna och de kan ha avstått undersökningen när de än har velat. Skolorna nämns inte i undersökningen och intervjupersonerna värnas genom att endast tala om informanter för att uppfylla konfidentialitetskravet. I analysarbetet talas det om informant 1, informant 2 osv. då det talas om lärarna och vid användning av konkreta exempel.

Själva undersökningen och resultaten skickas till deltagarna efter att undersökningen blivit klar. Målet med studien är att också komma med aktuell och nyttig information för svensklärare på gymnasienivå i finska skolor och därmed anser jag att det är viktigt att studien också ger informanterna någonting, och att de får respons över sin undervisning och sitt arbete i form av undersökningens resultat.

Undersökningsmaterialet bevaras i säkerhet under arbetsprocessen och det kommer inte att användas i framtiden för vidare studier. Efter att undersökningen blivit klar förstörs allt insamlat material för att försäkras att inte någon del av materialet som använts för denna undersökning hamnar i fel händer eller hotar de deltagande parternas konfidentialitet.

4 Rhetorices partes och den retoriska triaden i svensklärarnas undervisning på gymnasienivå

I detta kapitel analyserar jag det insamlade materialet och redovisar för resultaten. Analysen syftar till att belysa hur medvetna svensklärarna på gymnasienivå är om den retoriska partesmodellen, hur den avspeglas i undervisningen och hurdana svensklärarna är som retoriska talare. Jag börjar kapitlet med att analysera de inledande intervjufrågorna för att belysa informanternas medvetenhet om den retoriska partesmodellen och retoriken som en del av deras undervisning. I det andra avsnittet analyserar jag de övriga intervjufrågorna för att exemplifiera hur partesmodellen avspeglas i informanternas svenskundervisning. Vid analysen av partesmodellens avspegling tillämpas också videoinspelningarna av lektionerna och observationsanteckningarna. Det tredje avsnittet syftar till att besvara den tredje forskningsfrågan och beskriva svensklärarna som

retoriska talare på gymnasienivå. I denna analys tar jag också hänsyn till de talarorienterade egenskaperna. För att beskriva svensklärarna som talare analyseras de inspelade lektionerna, observationsanteckningarna och intervju svaren angående frågorna om actiofasen.

4.1 Svensklärarnas medvetenhet om partesmodellens delar

Retoriken kan inom undervisningsarbetet användas som ett medel för läraren att utveckla sin egen planering, disponering, framställning och sitt övertygande. Vidare är partesmodellen ett arbetssätt som läraren kan använda sig av i flera sammanhang, då hen planerar en lektion eller kurs, analyserar undervisningssituationen, väljer ut och disponerar stoffet, reflekterar över förmedlingssättet, utvecklar minnesrutiner och genomför undervisningen. (Hellspång 2002:7–8.). Med hänvisning till Lennart Hellspångs beskrivning av sambandet mellan retoriken och didaktiken kan man se att retoriken och läraryrket har en klar anknytning. Retoriken och partesmodellens arbetsfaser kan anses fungera som ett nyttigt och effektivt verktyg för läraren i hans arbete.

I detta avsnitt rapporterar jag om resultaten från intervjuerna med informanterna. För undersökningen intervjuade jag alltså sex svensklärare som undervisar på gymnasienivå vid olika gymnasier. Som det konstaterades i avsnitt 3.1.1 har hälften (3 st.) av de intervjuade svensklärarna avlagt en eller fler kurser i retorik under sina studier. Tre av informanterna har inte avlagt någon kurs i retorik under hela sin studie- och arbetstid.

Genom svaren på frågorna går det att forma en tämligen generell bild av hur medvetna svensklärarna är om den retoriska arbetsprocessen då de planerar, utformar och genomför sin undervisning. Den andra frågan gör det möjligt att också beskriva hur lärarna ser på sitt arbete ur en retorisk synvinkel.

De två inledande frågorna (se bilaga 1) som analyseras för att få svar på den första forskningsfrågan är:

1. Är du medveten om den retoriska arbetsprocessen när du planerar och utformar din undervisning?
2. Har du tänkt på din undervisning ur en retorisk synvinkel?

De två frågorna angående svensklärarnas medvetenhet om retorik och den retoriska arbetsprocessen som en viss enhet i sin undervisning indelar informanternas svar i tre olika kategorier. Kategorierna skiljer sig från varandra beroende på om informanterna alls har tänkt på sin undervisning ur en retorisk synvinkel, om de anser det som omedvetet agerande eller om de faktiskt är medvetna om retorik som en del av sitt undervisande och arbete.

Två av de sex intervjuade svensklärarna (Informant 3 & 5) konstaterade att de inte är medvetna om den retoriska arbetsprocessen då de utformar sin undervisning och att de inte heller tidigare har tänkt på undervisandet ur en retorisk synvinkel. Dessa två informanter tillhör den första kategorin. Även om svaren var ganska raka om att informanterna inte har tänkt på undervisningen ur en retorisk synvinkel så kan man se att intervjun skapade ett visst resonemang kring temat vilket kanske medförde att informanterna dock tillade att de åtminstone inte medvetet tänker på retoriska aspekter i undervisningen, men att det dock kan finnas något omedvetet bakom det hur de undervisar. Svaren på den första intervjufrågan illustreras i exempel ett och två.

Ex. 1 "Nej. Åtminstone inte medvetet." (Informant 5)

Ex. 2 "Nej. Nog planerar jag nog mina lektioner, men inte har jag något retorik med där." (Informant 3)

De två informanter som inte varit medvetna om den retoriska arbetsprocessen i sin undervisning hade inte heller tidigare tänkt på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. Informant 3 berättade att hen inte medvetet tänker på sådant (Se ex. 3).

Ex. 3 "Aldrig i livet. Aldrig tidigare." (Informant 5)

Ex. 4 "Medvetet tänker jag inte på sånt." (Informant 3)

Den femte informanten konstaterade att hen aldrig tidigare tänkt på sin undervisning ur en retorisk synvinkel, vilket kunde tyda på att intervjusituationen och frågorna för första gången väcker tankar kring retorik och didaktik hos hen (Se ex. 4). Enligt svaren kan dessa två informanter kategoriseras i en grupp som inte medvetet, men inte heller omedvetet, har tänkt på sin undervisning ur ett retoriskt perspektiv och som inte heller utmärker någon retorisk arbetsprocess i sin undervisning.

Den andra kategorin består av informanter som konstaterar att de i viss mån är medvetna om retoriken och den retoriska arbetsprocessen i sin undervisning. I denna kategori faller tre av de intervjuade svensklärarna (informant 1, 2 & 4). I intervjusvaren kan man också

märka vissa särdrag som tyder på att de intervjuade svensklärarna kan forma ett visst samband mellan retoriken och undervisandet.

Gemensamt mellan denna kategoris intervjusvar är att ingen av informanterna klart kan beskriva eller påstå att de är medvetna om den retoriska arbetsprocessen eller har en retorisk syn på sitt undervisande. Varje informant konstaterar dock att den retoriska arbetsprocessen är något som ligger bakom undervisandet, men som inte medvetet följer med undervisandet och arbetet. Svaren på fråga ett (1) exemplifieras nedan (ex. 5–7).

Ex. 5 "Jaa... Kanske precis tänker jag inte på det utan det är någonting omedvetet som man gör alltså överhuvudtaget när man förbereder någonting." (Informant 1)

Ex. 6 "Jag tänker inte på det att mitt tal borde bestå av de här delar alltså det tänker jag inte på när jag planerar min undervisning. Det viktigaste är att jag försöker vara tydlig och ge sådana råd och tips att eleverna förstår mig. Det är det viktigaste" (Informant 2)

Ex. 7 "Nej, det tror jag inte. Eller inte aktivt i alla fall, så jag tror det kan vara någonting som ligger där i bakgrunden men det är inte nånting som jag aktivt tänker på." (Informant 4)

Angående den första frågan ville jag bli säker på om informanternas svar och beskrivningar betydde att de omedvetet tänker på sin undervisning genom den retoriska arbetsprocessen. Därför ställde jag dem en tilläggsfråga och bad dem bekräfta om de omedvetet i någon mån stödjer sig vid denna struktur i sitt undervisningsarbete. Informant 4 frågades också om det finns någon slags tanke om den retoriska arbetsprocessen där bakom undervisandet, på vilken informant 4 svarade "det tror jag nog".

Dessa svar visar att tre av de intervjuade svensklärarna har en uppfattning om den retoriska arbetsprocessen i sitt undermedvetna men processen styr undervisningen och lärararbetet mestadels omedvetet. Den retoriska arbetsprocessen var dock mer bekant för dessa tre informanter än för informanterna i den första kategorin, och dessa informanter kunde klart resonera kring arbetsprocessen och den egna undervisningen. De kunde också finna möjliga betecknande drag i undervisningen som har med den retoriska arbetsprocessen att göra.

Svaren på den andra frågan bekräftar sambandet mellan informanternas undervisande och den retoriska partesmodellens delar då det dyker upp speciella särdrag i informanternas svar. Informanterna talar bl.a. om utformningen av undervisningens syfte, hur man som lärare når studerandena och hur de på bästa sättet lyckas övertyga denna publik. Gemensamt för svaren mellan informanterna i denna grupp är att de alla resonerar kring hur de når studerandena och får kontakt med sin publik. Därtill har varje informant vissa andra aspekter som de lyfter fram i sina svar, vilka också har en viss anknytning till

partesmodellen. Informant 4 funderar också kring hur studerandena kan nå i undervisningen och hur läraren på bästa sättet motiverar dem. (Se ex. 8).

Ex. 8 "Alltså på det sättet att visst finns det nåt syfte alltså varför gör vi någonting och sedan att försöka förklara för eleverna varför vi gör det här, att varför är det bra att kunna det här så försöka motivera dem på något sätt, att det skulle vara något konkret för dem att ni ska kunna det här och det här – för att." (Informant 4)

Fråga nummer två väcker liknande tankar hos informant 2, som också lyfter fram studerandes motivering som den viktigaste punkten (ex. 9).

Ex. 9 "Jag tänker egentligen på de hur jag skulle motivera eleverna. Det är det viktigaste." (Informant 2)

Då informant 1 frågas om hen har tänkt på sin undervisning ur en retorisk synvinkel får man ett nekande svar. Även om informanten till en början konstaterar att hen inte tänkt på sin undervisning ur retorikens synvinkel tar hen upp aspekter som ändå klart tillhör retoriken och tyder på att informanten omedvetet tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. För informanten är det, likaså som för de två andra informanterna i denna grupp viktigt att nå sin publik (ex. 10).

Ex. 10 "Mera tänker jag på det hur jag når eleverna..." (Informant 1)

Informant 1 tillägger att hen därtill funderar kring hur kommunikationen mellan hen och studeranden fungerar och hur de förstår sin lärare (ex 11).

Ex. 11 "... hur det där, vad heter det vuorovaikutus [växelverkan], hur den fungerar. Om de förstår mig och hur de ska reagera." (Informant 1)

Som ett annat exempel, vid sidan av motivering och studerandes övertygande, konstaterar informant 2 att hen tar hänsyn till inledningen i undervisningen, som i detta sammanhang kan anses som en del tillhörande den retoriska partesmodellens två första faser (ex. 12).

Ex. 12 "Naturligtvis spelar inledningen också en roll när man går och börjar med ett nytt tema till exempel." (Informant 2)

Som jag konstaterat tidigare kan man märka i informanternas svar att den retoriska arbetsprocessen och den retoriska synen på den egna undervisningen är något som sker och förekommer omedvetet i undervisandet och arbetet hos dessa tre informanter. Detta bekräftas också i informanternas svar, då alla tre konstaterar att de inte medvetet tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. De aspekter och resonerande tankar som informanterna tar upp i sina svar tyder dock på att retoriken har en medverkan i undervisningen, även om informanterna i denna grupp inte är medvetna om det, och att den retoriska arbetsprocessen ligger bakom utformandet av undervisningen. Detta kan

märkas senare i undersökningen då jag analyserar hur arbetsprocessen och dess delar avspeglas i informanternas svenskundervisning (kap. 4.2).

Informant nummer sex (6) intervju svar visar att hen är medveten om den retoriska arbetsprocessen i sin undervisning. Svaren på fråga nummer två tyder också på att informanten har en retorisk syn på sin undervisning. Informanten konstaterar att hen är medveten om arbetsprocessen och att hen funderar kring detta på en abstrakt nivå (ex. 13).

Ex. 13 "Jo, det måste jag nog säga att det är jag nog. För att jag försöker liksom utan att jag... Jag kanske inte skriver någonting ner men att jag funderar jag på det där. Det kan jag göra när jag sitter i bilen och jag kan liksom tänka efter hur jag formulerar saker. [...] På det sättet gör jag det. Jag har slutat med å skriva ner någonting, det är ytterst sällan när jag skriver ner någonting." (Informant 6)

Likaså som informanterna i den andra kategorin funderar också informant 6 på hur hen skapar kontakt med studerandena och lyckas nå alla i sin publik oavsett deras kunskapsnivå (ex. 14).

Ex. 14 "Men att nu tänker jag ganska mycket på det där och jag försöker ju vara klar o tydlig o enkel o liksom serva alla som sitter där." (Informant 6)

Angående den andra frågan lyfter informanten fram flera exempel på hur hen närmar sig sin undervisning ur en retorisk synvinkel och vilka retoriska drag som avspeglar hens undervisning. De talarorienterade egenskaperna har en central roll för informanten då hen beskriver sin retoriska syn på sitt undervisande. Informanten närmar sig sin undervisning t.ex. genom sin egen karaktär och hur hen skapar en trygg och säker stämning i klassrummet. Humor och undervisningsinnehållets anknytning till vardagen spelar också en stor roll för informanten (ex. 15–18).

Ex. 15 "För det första måst jag nog säga att jag försöker nog alltid vara mig själv, som person liksom. [...] och det känns säkert tryggt, tror jag, hos eleverna att dom vet vem dom ska möta sen här i klassrummet..." (Informant 6)

Ex. 16 "Jag försöker vara också... Int glömma humorn för att det är jätteviktigt." (Informant 6)

Ex. 17 "Jag försöker skapa såndär mysig stämning..." (Informant 6)

Ex. 18 "O sen när det är t.ex. tal om kläder o sånt, så kollar vi modebloggar. [...] Ge en massa exempel ur verkliga livet för dom har jag jätte mycket av." (Informant 6)

Genom starkt ethos och med användningen av pathosdrag vill informanten också motivera studeranden. Dragen och agerandet har också som målsättning att övertyga studenterna och roa dem (ex. 19).

Ex. 19 " [...] och hitta på grejer som kanske intresserar elever o knyta dem i det där verkliga livet. [...] Visa att jag liksom hänger med." (Informant 6)

Svaren och exemplen som informanten presenterar, bekräftar den syn att informanten är medveten om den retoriska arbetsprocessen och dessutom funderar och ständigt ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel.

Allmänt kan man konstatera att det finns en klar tredelning mellan de intervjuade informanterna i denna undersökning då det är frågan om svensklärares medvetenhet om den retoriska partesmodellen och om retorik i deras egen undervisning. Två av de intervjuade svensklärarna konstaterar att de inte medvetet tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. De är inte heller medvetna om partesmodellen då de utför sin undervisning. Hälften av informanterna anser att de omedvetet stöder sig på partesmodellen och att de till en del också har tänkt och tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. Den retoriska synen på det egna undervisandet var dock enligt informanternas svar också närmast omedveten. En av de intervjuade svensklärarna konstaterar klart att hen både är medveten om partesmodellen i sin undervisning och att hen tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel.

Även om intervjusvaren tyder på att informanternas retoriska syn på sitt undervisande är mer eller mindre omedveten kan det märkas ett visst samband mellan informanternas svar. Fyra av de sex informanterna ansåg att det är viktigt att de lyckas nå och motivera sina elever. Informanternas svar visar att de tänker på kommunikationen i klassrummet och på hur de övertygar sin publik. Svaren tyder på att informanterna vill till en del bryta maktställningen i klassrummet och förbättra kommunikationen mellan läraren och studerandena (jfr Hellspång 2002:7–17). Informanternas svar tyder dessutom på att svensklärarna ser det viktigt att utveckla och förbättra studerandes kommunikativa och språkliga förmåga (jfr Gunnarsson 2012:9).

Svaren på den första frågan talar för att endast en av sex svensklärare på gymnasienivå i denna undersökning är medveten om partesmodellen som en del av förberedandet och utförandet av undervisningen. Resten av de intervjuade svensklärarna är mer eller mindre omedvetna om modellen och dess eventuella funktion som en del av undervisningens förberedande och utförande. Enligt informanternas svar spelar retoriken ändå inte en större roll i lärarnas undervisningsarbete. Åtminstone är det inte något som svensklärarna medvetet tänker på eller stöder sig på då de undervisar och genomför sitt arbete. Svaren ligger i samma linje med svaren som Per-Anders Borius (2005) fått i sin egen undersökning, d.v.s. att intervjuerna visar att svensklärarna i någon mån omedvetet

använder och utnyttjar retorik och den retoriska arbetsprocessen i sin klassrumspraktik. Som svaren visar fungerar arbetsprocessen och retoriken inte som ett sammanhållande verktyg för majoriteten av svensklärarna. (jfr Borius 2005:38.)

För de flesta av informanterna har retoriken varit ett avlägset tema då det gäller didaktiken och undervisandet i ämnet svenska. Det bör också märkas att de två informanter (informant 3 och 5) som inte var medvetna om den retoriska arbetsprocessen i sin egen undervisning, och som inte heller hade sett på sin undervisning ur ett retoriskt perspektiv, inte hade avlagt någon kurs i retorik under sina studier eller innan de börjat undervisa.

De aspekter och resonerande tankar som dessa två informanter tar upp i sina svar tyder dock på att retoriken har en medverkan i undervisningen även om informanterna i denna kategori inte är medvetna om den. Detta kan märkas senare i undersökningen då jag analyserar hur partesmodellen och dess delar avspeglas i informanternas svenskundervisning (kap. 4.2). De första frågorna kan ha varit till en del abstrakta för informanterna, eftersom de efterföljande mer konkreta frågorna angående de olika arbetsfaserna var enklare för informanterna att svara på. Svaren om svensklärarnas medvetenhet om den retoriska arbetsprocessen och deras retoriska syn på sin undervisning på gymnasienivå kan dock inte generaliseras på basis av sex informanters intervju svar. I denna undersökning kan man dock märka att även om retoriken är ett viktigt och nyttigt verktyg för lärare i alla undervisningsämnen är det något som åtminstone lärare inom ämnet svenska på gymnasienivå inte medvetet utnyttjar. Man kan också upptäcka ett klart samband mellan informanternas tidigare studier och utnyttjandet av retoriken. För de informanter som avlagt en eller fler kurser i retorik och varit i kontakt med ämnet var retoriken något som de också drog nytta av i sin egen undervisning och sitt läraryrke, även om det var fråga om ett mindre sammanhållande och mer omedvetet agerande.

4.2 Partesmodellen som ett omedvetet stöd för svensklärarna

I detta avsnitt presenterar jag hur den retoriska partesmodellen avspeglas i informanternas svenskundervisning. Avsnittet har delats in i sju (7) delkapitel i vilka varje arbetsfas och informanternas intervju svar presenteras skilt för sig. För att belysa informanternas intervju svar och för att kunna besvara mina forskningsfrågor har intervjuinnehållet

angående varje fas analyserats med hjälp av innehållsanalysen och dess faser (se figur 1). Med hjälp av innehållsanalysen har jag format kategorier som exemplifierar intervjuarens centralaste innehåll angående varje arbetsfas. Vid vissa arbetsfaser tar jag också hänsyn till de fältanteckningar som jag har gjort under observationstillfällena. I det sista delkapitlet sammanfattar jag partesmodellens funktion för informanterna och reflekterar kring modellen som ett verktyg för svensklärare med ämneskunskapsnivå. Det sammanfattande avsnittet används för att illustrera hur partesmodellen avspeglas i informanternas svenskundervisning, och därmed för att dra samman den andra forskningsfrågan. De olika avsnittens struktur följer i stort sätt intervjufrågornas ordning.

4.2.1 Inventio – planerandet av undervisningen

Som det konstaterats tidigare (se 2.1.1) utformar *inventio* den retoriska partesmodellens första arbetsfas. Fasen handlar om att analysera den kommande situationen, planera innehållet och generellt ta hand om förberedelserna för presentationen (Hellspong 1992:73). Som Hellspong (1992:73) konstaterar handlar *inventio* om både innehållsproduktion och innehållsstrukturering. Han menar att det gäller att finna en huvudtanke och tänka på hur de egna tankarna kan sammanställas och knytas ihop (Hellspong 1992:73).

För att belysa *inventio*fasens funktion för informanterna och dess betydelse för svensklärarnas utformande av sin undervisning har jag analyserat frågorna nummer tre (3), fyra (4) och fem (5) (se bilaga 1). Utifrån intervjuaren har jag bildat några kategorier som drar samman och exemplifierar informanternas intervjuvar. Intervjufrågorna syftar till att få svar på hur informanterna planerar sina lektioner, om planeringen har ett visst syfte och hurdana hjälpmedel informanterna använder sig av vid planeringen.

Angående fråga nummer 3 finner man några gemensamma kategorier som förekommer i informanternas intervjuvar då det är frågan om lektionernas förberedande och planering. Kategorier som formats utifrån intervjuaren är innehållsstrukturering, formella faktorerens inverkan och situationens kartläggning.

Nästan alla (5 informanter av 6) informanter tar upp i intervjun att de under förberedningen tar hänsyn till hur innehållet i presentationen struktureras och hur

strukturen bildar en sammanhängande helhet. Dessa iakttagelser och svar kan anknytas till dispositiofasen, men eftersom aspekterna klart stiger upp i informanternas svar angående inventiofasen kan man konstatera att planerandet av strukturen och dess innehåll är något centralt för svensklärarna i denna undersökning. Innehållsstruktureringen är sålunda en viktig del av inventiofasens helhet. Tankegången kring strukturen och innehållets delar gör att de olika uppslagen och hela presentationen får ett logiskt mönster. Med andra ord bearbetas råmaterialet till en färdig och sammanhängande produkt. Struktureringen är generellt en fördel för produktionen. (Hellspong 1992:74–75.) Informanternas intervjusvar tyder på att innehållsstruktureringen har en särskilt central roll i svensklärarnas inventioarbete (ex. 20–22).

Ex. 20 " [...] och sedan försöker jag planera lektionerna så att det finns många olika delar där. Så att eleverna kan koncentrera sig på saken och inte tröttnar på det." (Informant 2)

Ex. 21 "Förstås vanligen är det ju den där texten och sen dom där hemuppgifterna. Så att vi börjar med hemuppgifterna eller sedan någonting annat och sen ska vi gå till den där själva texten. [...] Jag funderar alltid på alltså dom där uppgifterna, vad vi ska göra under lektionen och sen funderar jag också på dom där hemuppgifterna." (Informant 5)

Ex. 22 "Så funderar jag på vilka saker jag ska och hur länge dom ska ta och så tänker jag på hur långt vi går och sen litegrann vad jag kan ge till läxa." (Informant 3)

En annan kategori som kan märkas i informanternas intervjusvar och som angår som en del till innehållsstruktureringen är formella faktorerers inverkan. Informanterna konstaterar att planerandet och strukturerandet av undervisningen styrs av vissa faktorer. De faktorer som stiger fram i svaren är bl.a. kursplan, tidtabell, läroplan och studentskrivningar (Se ex. 23–25).

Ex. 23 "Jag vill liksom dra all nytta av dom där 75 minuterna som jag har på mig och det är alltid tidsbrist på kurserna så det lönar sig." (Informant 3)

Ex. 24 "Varenda kurs har ju vissa mål. Läroplanen har ju vissa mål och sen har vi [...] studentskrivningarna, att det är det som styr det hela." (Informant 6)

Ex. 25 "Naturligtvis tittar jag på min kursplan, alltså vad vi måste göra." (Informant 2)

De styrande faktorerna formar också situationens kartläggning. Uppgiftens och situationens kartläggning formar den tredje kategorin angående fråga nummer ett. Informanternas svar tyder på att kartläggningen av situationen har en central roll i deras förberedande av presentationen. Alla sex informanter talar om att de i kartläggandet tar hänsyn till de olika styrande faktorerna, men speciellt till kursplanen. Angående kursplanen fann informanterna det viktigt att försäkra sig om att studeranden lär sig de

delar och helheter (t.ex. grammatiska delar) som är viktiga och som måste behandlas (ex. 26).

Ex. 26 "T.ex. under den här kursen så tittar jag på vilka grammatiksaker är viktiga just för den här kursen, vad behöver eleverna." (Informant 2)

När det gäller situationens kartläggning tar informanterna dock också hänsyn till studerandena och gruppen som en del av själva undervisningsmiljön och undervisningssituationen. I hälften av informanternas intervjusvar finns det drag som visar att svensklärarna, som en del av situationens kartläggning, fäster uppmärksamhet på studerandena och gruppen. Nedan illustreras några svar (ex. 27–29). Exemplet som informant 6 och 4 tar upp kan också anses som retoriska resurser och de diskuteras vidare i ett senare skede.

Ex. 27 "Det har också nånting med gruppen att göra. Man kan inte göra alla saker med alla grupper. Det beror lite på deras nivå och så hur mycket erfarenhet dom har att prata och om dom inte är vana vid att göra det. Man måste också ta hänsyn till eleverna naturligtvis." (Informant 2)

Ex. 28 "Det är inte det som att jag vill göra allt precis som eleverna vill, men att det blir ändå ett sätt att styra det hela. [...] Det är just det att man låssas att det är många valfria grejer under lektionen som eleverna gör, men ändå är det lärarn som har gjort den därän grundplanen för det." (Informant 6)

Ex. 29 "Javisst är det också det här att jag frågar ju eleverna vad dom vill göra och vad dom vill lära sig. Att visst kan det vara sånt som inte finns med i boken, men det är sånt som de vill att vi skulle göra." (Informant 4)

Informant 2 och 5 tar också upp valet av metoder vid undervisningen så att de använda metoderna på bästa möjliga sätt skulle stöda studerandes inläring (ex. 30).

Ex. 30 "Sen måste man försöka ha olika slags metoder, så jag tänker alltid vilken metod som kunde vara den bästa i den där situationen." (Informant 2)

I fråga nummer 4 (se bilaga 1) frågades informanterna om det har ett visst syfte när de planerar sin undervisning och varifrån syften härstammar. Det finns flera sammanhängande drag i informanternas intervjusvar. Svaren på den fjärde frågan formar tre klara kategorier. Som det klart framgår av svaren är interaktion det starkaste syftet i planeringen eftersom fem informanter av sex tar upp detta. Därmed kan man konstatera att de av informanterna har lyckats analysera undervisningssituationen och använt sig av retoriska drag med målet att få studerandena att bearbeta lärostoffet kommunikativt och därmed också utvecklat deras språkliga förmåga (jfr Hellspong 2002:7–9 och Gunnarsson 2012:34–38.) Nedan illustreras några exempel på informanternas svar om interaktionens betydelse i planeringen (ex. 31–32).

Ex. 31 "Att dom vågar tala svenska, att dom vågar visa att dom kan." (Informant 3)

Ex. 32 "Den viktigaste saken är att motivera eleverna, och sen uppmuntra dem att tala." (Informant 2)

Hälften av informanterna lyfter fram omväxlingens betydelse i planerandet (ex. 32). Informanterna anser att ett centralt syfte för planerandet är att lektionerna bör vara omväxlande eller varierande. Detta för att underhålla studerandena och stöda deras inläring.

Ex. 33 "Förstås är syftet att dom ska lära sig dom där sakerna. Men sen vill jag också att lektionerna är varierande så att vi lyssnar och vi pratar o förstås vi skriver också nånting. [...] Men alltså att lektionerna ska vara varierande och vi gör många saker." (Informant 5)

Hälften av informanterna (3 stycken) lyfter också klart upp i sina svar att de koncentrerar sig på och syftar till att lyfta fram det viktigaste i undervisningen. Detta bevisar att informanterna vill nå något med undervisningen genom att precisera temat och syftet. I de flesta fall tar informanterna upp att det är kursplanen och de grammatiska kursinnehållen som styr temats precisering för lektionerna. Informant nummer fyra exempel exemplifierar tämligen tydligt svensklärarnas tankegång kring temats och syftets precisering (ex. 34).

Ex. 34 "Då utgår jag från kursen så klart, att det är vissa saker som man ska göra på kursen och sen så försöker jag tänka så att vad vill jag att eleverna kan efter en viss lektion. Att nu ska vi koncentrera oss på det här och sen utgår jag från det och sen börjar jag planera" (Informant 4)

Om man jämför med inventiofasens byggstenar och mål visar det sig att vissa av informanterna uppfyller ett av inventiofasens viktigaste uppdrag då de i planerandet av lektionerna lyfter upp det viktigaste och utvecklar huvudtanken (jfr Hellspong 1992:73).

Materialinsamling för undervisandet är en separat del av inventiofasen. Som en del av planeringen frågades informanterna i fråga nummer 5 om vilka verktyg och hjälpmedel de använder sig av då de planerar sin undervisning. Den sista frågan angående inventiofasen begär närmast information om hur informanterna utför sin stoffinsamling. Med hjälp av frågan försäkrar jag mig om att stoffinsamlingen utför en del av svensklärarnas planeringsfas. Jag analyserar inte noggrannare intervjuinnehållet i den sista frågan utan presenterar de centralaste verktygen och hjälpmedlen som informanterna använder sig av vid planering av sin undervisning.

Det framgår av intervjusvaren att alla informanter använder sig av flera olika hjälpmedel vid både insamling av material och själva undervisandet. Gemensamma medel som förekommer hos informanterna är: internet, läromaterial (innefattande textböcker,

digiböcker och lärarmaterial), eget material, autentiskt material och elektroniska inlärningsmiljöer. Hälften (3 st.) av de intervjuade svensklärarna lyfter också upp samarbetet med kollegorna som ett verktyg vid planeringen av kurser och enskilda lektioner. Varje informant nämner åtminstone tre olika medel som hen stödjer sig på vid planering och som hen utnyttjar vid materialinsamling.

På basis av informanternas svar, när det gäller den första arbetsfasen, kan man konstatera att det finns en klar anknytning mellan inventiofasens retoriska delar och informanternas planering och förberedning av lektionerna. De formella faktorerna styr klart svensklärarnas planering och utformande av lektionerna, men vid sidan av detta finns det ett klart syfte bakom lärarnas planering. Att flera av informanterna tar hänsyn till gruppen och studerandena och att deras gemensamma mål är att utveckla studerandenas språkliga kunskaper visar att informanterna åtminstone omedvetet stöder sig på retoriken, även om det inte rakt dyker upp flera klara retoriska resurser i informanternas intervjusvar. Svaren visar att svensklärarna medvetet analyserar den kommande situationen och kartlägger uppgiften som de har framför sig. Syftet med undervisningen är att övertyga studerandena och få dem att använda sig av målspråket. För att nå detta analyserar svensklärarna den kommande situationen, skapar stommen för sin presentation och utformar sina egna mål för lektionen. Med andra ord utnyttjar svensklärarna inventiofasens beståndsdelar. En klar koppling mellan partesmodellens första fas och informanternas svar kan märkas.

4.2.2 Dispositio – svensklärarnas strukturering av lektionsinnehåll

Dispositio som partesmodellens andra arbetsfas innefattar innehållets strukturering och disponering (se 2.1.1). Efter att presentationens situation har kartlagts och syftet preciserats måste innehållet ordnas. Dispositio anger generellt reglerna för disponerandet av ett tal, eller i detta sammanhang en presentation, och dess innehåll. Denna arbetsfas betydelse kan inte betonas för mycket. Oavsett hur mycket material som har samlats in så måste det hela sättas logiskt ihop för att helheten ska bli fungerande. (Cassirer 1997:62–63.) Syftet är att presentationen ska framstå som en sammanhängande helhet, där varje del leder över till nästa och där varje del hänger ihop i logiska mönster (Hellspong 1992:86–87).

För att få svar på hur svensklärarna på gymnasienivå strukturerar sina lektioner frågades informanterna om hur de sorterar stoffet och bygger upp sin lektions struktur (fråga

nummer 6, se bilaga 1). Därtill fick informanterna i fråga nummer 7 beskriva en bra lektions disposition eller struktur. I analysen har jag gått igenom och analyserat informanternas intervju svar och därtill tagit hänsyn till fältanteckningarna för att undersöka om intervju svaren korrelerar med strukturen och lektionsinnehållet i de observerade lektionerna.

För att sammandra intervju svaren och deras innehåll angående fråga nummer sex har jag format fyra kategorier utifrån informanternas intervju svar, vilka beskriver de retoriska aspekterna och funktionerna för den andra retoriska arbetsfasen. Kategorierna är *ordning*, *komponering*, *sammanbindning* och *framhävnings av det centralaste*.

Fyra av svensklärarna (informant 1, 2, 5 & 6) behandlade ordningens och dispositionens viktighet i hur de bygger upp sin undervisning. Grammatikens plats i undervisningen var en central aspekt som informanterna lyfte fram då de funderade på olika delars ordning i lektionen. I detta sammanhang bör det minnas att fyra av informanterna undervisade på muntliga kurser, på vilka grammatiken inte har en lika stor roll som på övriga kurser. Två av informanterna hade däremot den sista obligatoriska kursen, på vilken grammatikens betydelse kan anses vara större än på den muntliga kursen, vilket kan påverka intervju svaren angående grammatiken och dess betydelse i informanternas behandling av placering av grammatiken och lektionernas disponering (ex. 35 och 36).

Ex. 35 "Om vi börjar med något innehåll till exempel. Jag förbereder först temat till exempel på något sätt, genom diskussion eller genom att ta upp någon material eller så att eleverna får första smakbiten. [...] Först ska dom förstå på riktigt, alltså på finska [...] och sen ska man söka upp, alltså dom lär sig också själva lite strukturera det där innehållet, så att dom har nån text och att avsikten är att dom kan sen så sist å slutligen kan berätta innehållet med egna ord på svenska. [...] Och sen till sist kan dom prata om det, om temat, och skriva om temat." (Informant 1)

Ex. 36 "På obligatoriska kurserna börjar jag alltid med grammatik. Först teorin och sen övningarna [...]. Och sen kollar vi på läxan om vi har haft nåt och så fort som möjligt gå över till texten och den här textboken. Det är ju en grej som jag brukar ha liksom som här fasta pilar. [...] Eleven vet hur lektionen går till." (Informant 6)

Om grammatikens placering och roll på lektionerna konstaterar bl.a. informant två och sex att det är viktigt att kunna placera grammatiken i rätt skede av undervisningen för att den på det bästa möjliga sättet ska stöda studerandenas inläring (se ex. 37 och 38).

Ex. 37 "Det beror också lite på det när vi har den här lektionen. Om vi till exempel har grammatik till exempel så gör jag ofta så att jag tittar alltså hur trötta dom är." (Informant 2)

Ex. 38 "Först teorin och sen övningarna, så många som vi bara hinner här tillsammans [...] men att det är ju ändå en sak som måst göras för att man går vidare också sådär språkligt." (Informant 6)

Samma informanter tar också upp att det är viktigt att fundera på hur en ny helhet (t.ex. ett nytt stycke) är lämpligast att behandla och i vilken ordning t.ex. olika textdelar och övningar ska behandlas (ex. 39).

Ex. 39 "Jag tycker inte om att gå direkt till texten, så att jag vill alltid göra först nånting med orden. [...] Uppvärmning är jätteviktigt tycker jag och det också motiverar bättre till texten." (Informant 2)

De andra informanterna (informant 1,3, 4 och 5) betraktar placeringen av delarna ur en annan synvinkel, d.v.s. genom att ta hänsyn till komponeringen (se 2.1.1). Komponering utgör den andra kategorin som kan lyftas fram ur analysinnehållet och som förekommer i intervjuvaren genom att informanterna konstaterar bl.a. att de funderar på hur olika arbetssätt kan knytas samman med olika delar, hur grammatiken och dess behandling får den bästa möjliga helhetsverkan och hur de olika delarna på lektionen stöder studerandes inläring så att de självständigt kan bearbeta det behandlade temat och stoffet kommunikativt. Dessa aspekter kan märkas bl.a. i exemplen 35 och 36 ovan, vilka tas upp av informant 1 och 6.

Sammanbindning och framhävnin g av det centralaste innehållet är de två andra kategorierna som kan formuleras utifrån intervjuinnehållet. Informanterna två (2), tre (3) och sex (6) diskuterar i sina intervju svar hur de vill att de olika delarna av lektionen bygger på varandra och skapar en sammanhängande helhet (se ex. 40). I intervjuvaren togs det också upp att skilda lektioner har en anknytning till varandra, vilket förebygger att kursen blir sammanhängande i sin helhet (se ex. 41).

Ex. 40 "Så att teman hänger liksom ihop med varandra. Så att till exempel om vi först lär oss vissa ord kunde vi göra en grammatikövning som har nånting med de här orden att göra. Så att de liksom bildar en helhet eller så. Jag tycker att det är också viktigt att eleverna förstår vad de här, vad de har med varandra och göra, alltså olika slags teman. Att vi inte hoppar över till ett nytt tema som inte har nånting med dom andra att göra. [...] . Man försöker naturligtvis bilda en helhet." (Informant 2)

Ex. 41 "Ja just det beror på den föregående lektionen hur vi har gjort, men om jag har gett nåt grammatik som läxa så vanligen tar vi det först, kanske fortsätter lite mera av grammatiken." (Informant 3)

Vid analys av intervjuerna kan det klart märkas att tre av informanterna (informant 2, 5 och 6) strävar efter att lyfta fram det centralaste då de disponerar sin undervisning (se ex. 42). Att sovra bort det onödiga och finna huvudtanken och det centralaste för presentationen, eller för lektionen, är en viktig del av disponerandet (jfr Gunnarsson 2012:84–86).

Ex. 42 "Nå först och främst väljer jag sådana uppgifter som jag vet att dom, dom liksom funkar här i klassrummet. [...] Förstås syftet är det att eleverna lär sig dom där sakerna och dom är nyttiga uppgifter och att dom fungerar här i klassrummet." (Informant 5)

Hälften av svensklärarna behandlar och tar upp fler än en retorisk aspekt i fråga om struktureringen av svenskundervisningen. Informant två (2) och sex (6) behandlar t.ex. alla dessa fyra aspekter i sina intervjusvar, medan två andra informanter bara tar upp en retorisk aspekt.

I fråga nummer sju fick informanterna beskriva hurdan en bra lektions disposition är. I svaren kan det märkas en klar koppling mellan informanternas beskrivningar av en bra lektions disposition och deras personliga reflektioner kring sin egen struktureringsprocess. Det var också vanligt att de informanter som inte tidigare diskuterat och lyft upp teman som komposition och disposition tar upp dem först i fråga nummer sju.

För att sammanfatta informanternas svar på den sjunde intervjufrågan har jag beslutit att kort beskriva och lyfta fram det centralaste innehållet och aspekterna i intervjusvaren i stället för att illustrera intervjuinnehållet med hjälp av exempel. I beskrivningarna av en bra lektions struktur konstaterar alla informanter i sina intervjusvar att en bra struktur innebär att en lektion är mångsidig och varierande. Utifrån intervjusvaren märks det klart att fyra av informanterna (inf. 1, 2, 3 och 4) i första hand disponerar sin undervisning så att den är varierande och mångsidig. För dessa fyra informanter är det också viktigt att lektionens disposition är bekant för studeranden, d.v.s. att de vet hur lektionen går framåt. För dessa fyra informanter är ordning och komponering också aspekter som uppträder i deras intervjusvar angående fråga nummer 6.

Informanterna fem (5) och sex (6) närmar sig en bra lektions disposition mer ur en retorisk synvinkel i sina beskrivningar. Informanterna ser på lektionen som en presentation med en början, en mittdel och en avslutning (Jfr Hellspong 2011:100–112). Med andra ord anser informanterna komponeringen spela en speciellt viktig roll i skapandet av en lektions struktur. Lektionens mångsidighet och variation spelar också en central roll för dessa informanter, men i deras beskrivningar utgår strukturerandet mer från att de funderar på om lektionen har en viss struktur med olika delar vilka har en särskild funktion med tanke på lektionens helhet. Smidigheten och flytet mellan de olika delarna, samt avslutningen är viktiga för dessa informanter. Båda informanterna utnyttjar retoriska

beståndsdelar ur dispositiofasen, bl.a. genom att lägga största tyngden på mittpartiet (Jfr Gunnarsson 2012:86–97.)

I formandet av dispositiofasens fältanteckningar har jag under observationerna antecknat de olika övningarna och delarna i den ordning som de förekommit under den observerade lektionen. Angående de olika delarna har jag sedan analyserat om det har varit möjligt att utmärka en början, en mittdel och en avslutning i de observerade lektionerna och tolkat vilka övningar och lektionsdelar som tillhör de olika partierna.

Fältanteckningarna hänger i stort sätt samman med svensklärarnas intervjusvar. Anteckningarna visar att alla informanternas lektioner är mångsidiga och varierande, inkluderande olika undervisningsmetoder, samt att deras personliga uppfattningar om en bra disposition också märks i deras egna konkreta undervisande. Under lektionerna har svensklärarna också mångsidigt utvecklat studerandenas språkliga kunskaper. Därmed går det att konstatera att alla informanterna har endera medvetet eller omedvetet utnyttjat olika dispositionsprinciper angående den retoriska partesmodellens andra arbetsfas. (Se 2.1.1.) Speciellt på informanternas fem och sex lektioner kan en klar indelning av lektionen utmärkas. Därmed stöder fältanteckningarna och observationerna informanternas intervjusvar.

Det som är överraskande är att två tredjedelar av informanterna närmast bygger sin disposition genom att fästa uppmärksamhet på omväxling och det språkliga innehållet som ska genomgåas under lektionen, medan bara två av informanterna i denna undersökning ser på sin lektion som en presentation med en indelning. Med hänsyn till informanternas intervjusvar och personliga uppfattningar kan man konstatera att det i alla informanters svar kan hittas retoriska drag tillhörande dispositiofasen. Om man ser på intervju- och observationsinnehållet kan det fastställas att det är möjligt att finna olika dispositionsprinciper hos varje informants arbetande angående strukturering. Detta är naturligtvis logiskt då lärararbetet går ut på att förbereda lektioner med ett visst innehåll varje dag. Det hur informanterna fem och sex närmar sig strukturen, och deras intervjuinnehåll likaså, tyder dock på att de antingen medvetet eller omedvetet utnyttjar retoriken som verktyg. Jämfört med de andra informanterna är utnyttjandet av retoriken i varje fall mer medvetet för dessa två informanterna. Det måste dock beaktas att fältanteckningarna är subjektiva och att urvalet av de observerade lektionerna är litet.

4.2.3 Elocutio – svensklärarna som omedvetna retoriska talare

Elocutio, som är den tredje fasen i den retoriska arbetsprocessen, innefattar själva utformandet av talet och utsmyckandet av talinnehållet (se 2.1.2). I denna fas gäller det för talaren att välja stil och framställningssätt. I fråga om svensklärare är det logiskt i deras vardagliga arbete att stilvalet och framställningssättet sker på en mer generell nivå. Oavsett om valet av stilen och framställningssättet sker på en mer allmän nivå, betyder det att talaren i varje fall medvetet eller omedvetet bestämmer sig för att tala på ett visst sätt. (Hellspong 1992:101.) Stilvalet är ett överordnat beslut, vilket visar sig också i meningsbyggnaden, samt har en inverkan på talarens talhandlingar och på hur hen närmar sig sitt tema (Hellspong 1992:101–102).

Den klassiska retoriken delar elocutio in i fyra delar, vilka presenterats tidigare i avhandlingen (se 2.1.2). Dessa fyra delar har använts närmare vid analys av intervjuinnehållen. Elocutiofasen innehåller tre olika intervjufrågor som analyseras och tas hänsyn till i undersökningen. Informanterna frågades om de är medvetna ifall de har en viss stil när de talar, om de planerar sitt tal för lektionerna och om de använder sig av retoriska grepp eller talhandlingar i sitt tal under undervisningen (se bilaga 1). Som stöd för analysen av elocutiofasens intervju svar har jag också tagit hänsyn till mina fältanteckningar och granskat videoinspelningarna av de observerade lektionerna, för att särskilt få svar på om svensklärarna använder sig av retoriska talhandlingar eller andra retoriska verktyg i sitt tal. Dessutom har jag med hjälp av videoinspelningarna kunnat försäkra mig om att informanternas personliga beskrivningar om sina talstilar är i linje med de konkreta undervisningssituationerna och svensklärarnas kommunikation. Nedan presenteras de sammanfattade svaren angående varje intervjufrågas innehåll. För att illustrera svaren har jag också lyft fram några exempel ur intervju svaren.

I fråga om svensklärarnas stil vid talsituationer i undervisningen (fråga nummer 8, se bilaga 1) kan det märkas två klara kategorier. När informanterna fritt och med hjälp av sina egna uppfattningar fick beskriva sin stil skapades det två kategorier som beskriver svensklärarnas talstilar i denna undersökning. Kategorierna som uppstod från intervjuinnehållet var 1) *enkelhet och förståelse* och 2) *social stildimension* som innefattar lärarens dialekt och brytningens inverkan.

Svensklärarnas medvetenhet om sin egen talstil varierade mellan informanterna, vilket kan ha påverkat att inte fler kategorier har formats ur intervjuinnehållet. Hälften av

informerarna (inf. 2, 4 och 5) konstaterar att de inte medvetet har tänkt på om de har en viss stil när de talar. Informanterna 1, 3 och 6 konstaterar däremot att de är medvetna om sin talstil under lektionerna. Även om hälften av svensklärarna anger att de inte är medvetna om sin stil, så har alla informanter på basis av intervjufrågorna i en viss utsträckning kunnat beskriva sitt talande under undervisningssituationer.

Informanternas beskrivningar av sitt tal utformar en klar beskrivning av svensklärarnas talstil i allmänhet. Fem av informanterna (2, 3, 4, 5 och 6) beskriver sin stil som tydlig och långsam, vilken dessutom oftast är anpassad med tanke på studerandena. I centrum för denna stil är studerandenas förståelse (se ex. 43 och 44). Informant ett (1) konstaterar däremot att hen ofta talar för snabbt, och att hen kontinuerligt strävar efter att tala långsammare med tanke på studerandena. I hens beskrivningar märks det också klart att studerandes förståelse är viktig och central för läraren för att hen ska kunna få kontakt med sin publik (se ex. 45).

Ex. 43 "Det är ju klart att jag talar långsammare än nu, det är ju klart. Men visst försöker jag variera om det är sånt som jag tror att dom vet eller sånt som jag tror att dom förstår så pratar jag lite snabbare, och om det är sånt som jag tror att kan vara svårt så då pratar jag lite långsammare..." (Informant 4)

Ex. 44 "Nå så klart försöker jag nog liksom säga saker så enkelt att dom förstår, att det inte blir för svårt." (Informant 3)

Ex. 45 "Jo, jag pratar för snabbt. [...] Det är just det när jag pratar till förstaklassister [gymnasiets förstaklassister] så borde jag prata långsammare och det glömmer jag ibland. Jag ser på deras ansikten att nu blir det för fort." (Informant 1)

Informanterna 5 och 6 lyfter också fram meningarnas längd och meningsbyggnad. Enligt dem är det viktigt att undvika för långa meningar för att försäkra sig om att studerandena förstår innehållet och hänger med undervisningen, samt förstår vad läraren säger (ex. 46 och 47).

Ex. 46 "Och förstås när jag tänker på lektionerna här i skolan så är det förstås också viktigt att meningarna, dom borde vara ganska korta så att alla förstår." (Informant 5)

Ex. 47 "Inte för långa meningar. Det kan man börja med först under talkurserna och inte under de första veckorna..." (Informant 6)

Utgående från svensklärarnas intervjusvar om deras personliga talstilar har jag kommit fram till att enkelhet är en aspekt som står i centrum för dessa informanternas talande. Med ett enkelt språk ökas begripligheten, och det konkreta framställningssättet bidrar till att göra talet lättillgängligt. Enkelheten präglas också av användningen av vanliga och välkända ord. Meningarna får också gärna vara korta. (Hellspong 2011:125.)

I informanternas beskrivningar diskuteras det också hur rikssvenska och finlandssvenska syns i informanternas tal under lektionerna, samt hur den egna dialekten påverkar den egna talstilen. I alla svensklärares intervjusvar förekommer det tankar eller exempel på hur rikssvenskan syns i undervisningen. De flesta svensklärare talar om att de anpassar och varierar rikssvenskans och finlandssvenskans användning i sitt tal. Av informanterna funderar informant 1 och 2 på hur deras egen bakgrund påverkar deras sätt att tala. Exempel från intervjuerna illustreras nedan.

Ex. 48 "Jag tycker det är ganska roligt, alltså om jag har haft kontakt med någon av mina rikssvenska bekanta, så märker jag att då blir det rikssvenska här [i klassen]." (Informant 1)

Ex. 49 "Jag försöker vara tydlig och jag talar ganska långsamt, men det har nånting med min karaktär att göra och också med min dialekt." (Informant 2)

Dessa exempel och intervjusvar kan anses ha att göra med den sociala stildimensionen där talarens personliga bakgrund och roll präglar och formar hans sätt att tala. Som talare kan man inte undvika att röja sin sociala bakgrund. Födelsebygden, hemmiljön och utbildningen formar en persons sätt att tala. (Hellspong 1992:106–107.)

Övriga kategorier eller beskrivningar uppstår inte angående elocutiofasens första intervjufråga. Fältanteckningarna stöder informanternas beskrivningar om talets enkelhet och begriplighet. Alla informanternas tal är mer eller mindre anpassat efter studerandes kunskaper under undervisningssituationer, vilket bemärks t.ex. genom en klar skillnad mellan informanternas talstilar under lektionerna och under intervjuerna (jfr 2.1.2). Svensklärarnas sätt att tala under lektionerna var väldigt fritt, vilket också framhäver den sociala stildimensionen hos varje talare. Detta syns i att varje informant har en personlig brytning i sin målspråksanvändning, vilken ingen av informanterna försöker undvika.

Eftersom jag i undersökningen observerar och intervjuar sex olika svensklärare betyder det att det i undersökningen också finns sex lärare med olika, personliga talstilar. Därmed anser jag att det inte är nödvändigt att noggrannare börja analysera videoinspelningarna och beskriva varje informants stil. Det centrala syftet i undersökningen är att få fram svensklärarnas personliga uppfattningar om sig själv som talare och sin egen stil. Detta kommer bäst fram genom att man analyserar och tar hänsyn till intervjuinnehållet.

I fråga nummer 9 (se bilaga 1) frågades informanterna om de planerar sitt tal för lektionerna. För att undvika korta och för enkla svar ställdes det också tilläggsfrågor för informanterna om t.ex. målspråksanvändningen och dess eventuella situationsbundenhet.

Informanternas svar på denna fråga är entydiga. Alla av informanterna tog upp i sina intervjusvar att de inte planerar sitt tal för lektionerna utan att talandet är oplanerat, mer eller mindre spontat och sker i nuet.

Då informanterna ställdes tilläggsfrågor om målspråkets användning tog alla informanter upp att grammatikundervisningen sker på finska. I övrigt föredrar alla informanter målspråket i undervisningen. Detta är dock något som är mycket allmänt och tillhör ämnet, vilket betyder att valet att använda finska vid situationer då grammatik behandlas inte har tänkts på förhand, utan det är mer naturligt. På basis av intervjufrågorna och iakttagelserna vid observationstillfällena kan man konstatera att svensklärarnas tal under lektionerna är fritt och spontat med anknytning till nuet. Varje informant stöder sig vid sin egen stil som erfarenheten utformat.

I den sista frågan, fråga nummer 10 (se bilaga 1) angående arbetsfasen bads svensklärarna beskriva sin användning av retoriska grepp i sitt tal under lektionerna. För några av informanterna gavs det exempel på vissa retoriska grepp för att underlätta svarandet på intervjufrågan. Flera av informanterna ansåg denna fråga som relativt svår att svara på. För att få informanterna att beskriva sitt tal måste jag som intervjuare på vissa ställen ge vidare exempel och beskriva temat för att det skulle vara enklare för informanterna att kunna finna retoriska drag i sitt tal. Detta syns bl.a. i att flera av informanterna i sina svar beskriver användningen av retoriska grepp som ett fenomen som sker omedvetet och som är något som läraren borde göra (se exemplen 50, 51 och 52).

Ex. 50 "Ja-a, en svår fråga. Det kan hända att jag använder dom, men inte medvetet." (Informant 5)

Ungefär hälften av informanterna kunde klart lyfta upp och lista retoriska drag i sitt tal, medan den andra hälften inte hade tänkt på saken eller koncentrerade sig mer på att beskriva situationens inverkan på användningen av retoriska drag. Informant 4 menade t.ex. att retoriska drag är något som hen tror att läraren måste göra i sin undervisning. Informant 5 lyfter också i sitt intervjusvar fram att hen önskar att hen använde retoriska drag i sitt tal.

Ex. 51 "Det tror jag man måste göra" (Informant 4)

Ex. 52 "Jag hoppas att jag använder dom. [...] Liksom jag sa, jag vet inte. Jag har inte funderat på de här sakerna." (Informant 5)

Fem utav sex informanter (informant 1, 2, 4, 5 och 6) beskriver en eller fler retoriska grepp som präglar deras eget tal och egen stil. Observationerna och analyserna av

videoinspelningarna visar vidare att svensklärarna som utgör urvalet i denna undersökning använder sig av fler retoriska grepp än vad de i intervjuerna själva lyfter fram. Utav intervjusvaren går det att utforma några överordnade grupper. Kategorierna som utformats efter att intervjuinnehållet i fråga nummer 10 analyserats, är *upprepning*, *enkelhet*, *subjektiv öppenhet*, och *anpassning*. Retoriska stilfigurer och talhandlingar som går att hitta i intervjusvaren är tämligen få. Dessa presenteras i slutet av kapitlet efter kategorierna.

Upprepning som av kategorierna kan anses tämligen logisk med tanke på läraryrket. Fyra av sex informanter (informant 1, 2, 5 och 6) tog upp upprepning i sina intervjusvar. Syftet med upprepningen är att nå studeranden och förstärka deras förståelse. Exempel 53 drar tämligen bra samman upprepningens roll och förekomst hos de svensklärare som lyft upp det i sina intervjusvar.

Ex. 53 "Upprepning speciellt. Många, många gånger och eleverna får upprepa också. [...] Därför att jag vet att man lär sig bättre när man upprepar." (Informant 1)

Syftet i informanternas användning av upprepning var att lägga tyngd på vissa ord och uttryck som var viktiga och vilka lärarna speciellt ville att skulle nå studerandena (jfr Hellspong 2011:128). Upprepningen kan också anses höra till den klassiska fyrdelningens andra punkt i elocutiofasen (se 2.1.2) vilken utgörs av klarhet. Upprepning är något som tillhör ämnet, syftet, publiken och situationen om man tänker på språklärare och deras roll i undervisningssituationer. Genom upprepning försäkras sig också svenskläraren om att publiken förstår hen. Dessutom kan upprepning anses som en accepterad talstil, vilken tillhör läraryrket och ämnet. (jfr Gunnarsson 2012:116.)

Enkelhet som utgör den andra kategorin i informanternas svar togs upp av två informanter (informant 2 och 4). Enkelheten som ett retoriskt drag präglas i intervjusvaren genom uttrycken att förenkla talet och bättre nå studeranden genom att anpassa talet enligt publikens nivå (jfr 2.1.2). Informanterna beskriver att då de märker tecken på att publiken inte förstår dem så förenklar de sitt tal. Intervjusvaret av informant 2 exemplifierar detta.

Ex. 54 "Om dom till exempel inte förstår vad jag, vad jag just sade, alltså vad dom måste göra, så försöker jag förklara det enklare. [...] Men om jag märker att dom inte förstår mig så säger jag det med enklare ord." (Informant 2)

Informanternas intervjusvar om talets förenklande är starkt relaterat med den retoriska enkelheten vars syfte är att öka begripligheten och förståelsen. Målet är att lyssnarna förstår vad talaren säger och att talarens framställningssätt bidrar till att göra talet lättillgängligt. (jfr Hellspong 2011:125.) Talets förenklande, vilket informanterna lyfter

upp, har också en anknytning till den klassiska retorikens fyrdelning (se 2.1.2). Som Gunnarsson tar upp framförs det talade språket alltid i en social situation och är beroende av hur relationen fungerar. Relationen byggs oftast upp i stunden och påverkas bl.a. av ordvalen. Som lärare är det viktigt att kunna förenkla och använda konkreta och målade ord. (Gunnarsson 2012:141–143.)

Subjektiv öppenhet utformar den tredje kategorin som förekommer klart i den sjätte informantens intervju svar och också indirekt i den fjärde informantens svar. Två av svensklärarna (informant 2 och 6) beskriver sitt tal som sporrande och uppmuntrande med vissa hänvisningar t.ex. till lärarens egna erfarenheter och egen vardag. De anser också att deras tal stöder uppbyggandet av en mer avslappnad arbetsmiljö. Den subjektiva öppenheten som en kategori utformas genom att informanternas tal både inkluderar hänvisningar till deras egna personliga liv och syftar till att öka och stödja öppenheten i undervisningen (se ex. 55 och 56).

Ex. 55 "Jag måste medge att ibland gör jag medvetet att jag berättar om nån grej som jag vet att går hem eftersom vi tycker om saker, och det kan vara till exempel att det är nåt band [...]. Jag kan nämna om det att jag varit och sett på den gigen och allt det där." (Informant 6)

Ex. 56 "Jag har blivit lite mer avslappnad under åren och, och fått jag tycker mycket bättre kontakt med eleverna än i början. [...] Man har lärt sig att ta saker som de kommer och, och just det där med hjälp av humor och allt det där att det blir en såndär trevlig stämning i klassrummet." (Informant 6)

Informant 2 lyfter fram i sitt intervju svar (se ex. 57) att studerande tycker om när läraren stödjer och motiverar dem. I denna kontext, och på tal om intervju svarens innehåll på fråga nummer 10, kan informantens svar anses tillhöra kategorin subjektiv öppenheten, även om hen i exemplet inte talar om någon hänvisning till sin egen karaktär eller sitt egna personliga liv.

Ex. 57 "När dom till exempel spelade med varandra eller dom borde förklara orden så att man måste säga "kämpa på". Dom tycker om det." (Informant 2)

Anpassning som den sista kategorin kommer upp i informant nummer fyra intervju svar (se ex. 58). Taltempot är enligt hen ett verktyg som hen använder sig av för att få kontakt med sin publik och nå deras uppmärksamhet.

Ex. 58 " Det kan vara så att jag talar lite långsammare när jag vill att dom lyssnar på mig, så då betonar jag kanske lite mer och talar lite långsammare." (Informant 4)

I frågan om retoriska grepp och talhandlingar var det endast få svensklärare som med säkerhet kunde säga att de använder sig av retoriska stilfigurer i sitt tal. Flera av informanterna funderade kring frågan och kommenterade att de eventuellt är något som

sker omedvetet. Vid sidan av upprepningar som informanterna lyft upp i tidigare frågornas svar, och vilken också kan ses som en stilfigur i detta sammanhang, var det endast informanterna 2, 4 och 6 som tog upp några retoriska stilfigurer i sina intervjusvar. Informanterna 4 och 6 tog upp den retoriska frågan som en stilfigur som förekommer i deras tal under undervisningen. Informant 2 tog i sitt svar fram jämförelsen som ett verktyg hen använder sig av. Vid sidan av dessa retoriska grepp begav den sjätte informantens intervjusvar en mer omfattande beskrivning av olika stilfigurer och talhandlingar. Vid sidan av upprepning, taltempo och den retoriska frågan konstaterade informanten att hen också medvetet använder metaforer under undervisningen och dessutom knyter publikens vardag med i sitt tal.

Allmängiltigt kan det märkas att denna fas var tämligen svår för informanterna att svara på. Analyseringen av videoinspelningarna och observationsanteckningarna visar att det finns fler stilfigurer som förekommer i svensklärarnas tal under lektionerna än vad informanterna har lyft fram i sina intervjusvar. Korrektheten och klarheten avspeglar långt de undersökta svensklärarnas stil och är också något som är typiskt för yrket och arbetet som språklärare. För att på bästa möjliga sätt få kontakt med studeranden anpassar svenskläraren ständigt sitt tal. Detta kunde också utmärkas vid observationstillfällena. Även om de intervjuade svensklärarnas intervjusvar och beskrivningar visar att dessa tre delar är de centralaste delar som präglar en god talare i denna undersökning, så visar observationsanteckningarna och videoinspelningarna att svensklärarnas tal innefattar också övriga retoriska drag och retoriska stilfigurer. Jag kommer inte att skilt beskriva vilka drag som förekom hos varje informant, utan lyfter endast fram vilka stilfigurer jag kunde lägga märke till under undervisningssituationerna och vid analysen av inspelningarna. Vid sidan av jämförelse, upprepning, retoriska frågor och metaforer som lyfts fram redan i intervjusvaren visar analysen av anteckningarna och videoinspelningarna att svensklärarna också använder sig av parafrafer, speciellt vid situationer då nya ord eller textstycken behandlas eller då de ger instruktioner till övningar (se kap. 2.1.2). Övriga stilfigurer kunde inte klart hittas och därmed nöjer jag med att nämna dessa stilfigurer i denna undersökning.

Studien visar att svensklärarna i undersökningen vid sidan av stilfigurer också använder sig av olika talhandlingar, vilket är vanligare för svensklärarna än användningen av stilfigurer i denna undersökning. Observationerna visar att svensklärarna förklarar och definierar mycket under undervisningen, vilket naturligtvis tillhör yrket och dess natur.

De observerade och analyserade lektionerna visar att informanterna exemplifierar (t.ex. vid genomgång av grammatik), understryker (t.ex. vid uttalsövningar och vid användningen av målspråket), förbinder (t.ex. börjar följande lektion med samma tema som förra lektion avslutades med) och ställer frågor (t.ex. vid situationer då läraren vill väcka studerandes intresse) under lektionerna, eller i denna studie under sina presentationer. Som en god talare bör man använda språket på fler sätt och variera sitt tal. För detta ändamål använder man talhandlingar (Hellspång 2011:144–146). Observationerna och videoinspelningarna visar att svensklärarna använder sig kontinuerligt av talhandlingar även om de inte tog upp det i intervjuvaren. Talhandlingar förekommer också i en klart större omfattning än retoriska stilfigurer.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att svensklärarna i denna undersökning är till en del medvetna om sitt tal. Flesta av svensklärarna kunde i en viss utsträckning beskriva sin stil, men i fråga om retoriska greppens användning var det endast få av informanterna som klart kunde beskriva och bekräfta att de medvetet utnyttjar retoriska drag i sitt tal.

Av Gunnarssons (2012) fyrdelning angående elocutiofasen är det tre stadier som klart förekommer i svensklärarnas uppfattningar och beskrivningar om sitt personliga tal vid undervisningssituationer (jfr Gunnarsson 2012:114–143). De tre delarna som uppträder i intervjuvaren är korrekthet, klarhet och anpassning. Den fjärde delen som utgörs av utsmyckning blir däremot mer abstrakt i informanternas svar och de kan märkas att denna del inte är i centrum för svensklärarna i fråga om elocutiofasen. Detta utmärks av att endast några informanter lyfter upp retoriska stilfigurer i sina svar och stilfigureernas omfattning i intervjuvaren är tämligen avgränsat.

Observationerna och analysen av videoinspelningarna visar att flera retoriska drag förekommer i svensklärarnas undervisning, också hos de informanter som i intervjusituationen inte säkert kunde lyfta fram retoriska drag i sitt talande. Observationerna påpekar att olika talhandlingar är ständigt närvarande i svensklärarnas tal. Man måste dock minnas att observationsanteckningarna och iakttagelserna vid analysen av videoinspelningarna är subjektiva och baserar sig på mina personliga upptäckter och uppfattningar.

Generellt är användningen av retoriska drag omedvetet i denna undersökning och det bekräftas av observationsanteckningarna. Informanterna befinner det enklare att beskriva sin egen stil vid talsituationer än att beskriva användningen av eventuella retoriska drag

eller talhandlingar. Att jag som intervjuare ställde tilläggsfrågor och begav exempel på retoriska drag i fråga nummer 10 kan också ha haft en inverkan på informanternas svar. Det som säkrast kan konstateras är att svensklärarna inte planerar sitt tal inför lektionerna utan talet är spontant och stilvalen sker i nuet. Inventio- och dispositiofaserna skiljer sig från elocutiofasen genom att elocutiofasen för svensklärarna i denna undersökning inte innehåller någon planering. För svensklärarna i denna undersökning är det inventio- och dispositiofasen som utgör planeringsstadiet. Detta innebär – i motsats till den klassiska retorikens partesmodell – att de intervjuade svensklärarnas planering endast innefattar de två första faserna, medan elocutiofasen i den klassiska partesmodellen också ingår i planeringsstadiet.

4.2.4 Memoria – innehållsmemorering präglar svensklärarnas memorering

Memoria som utformar den fjärde fasen i partesmodellen handlar om memoreringen av innehållet, d.v.s. hur man lägger talet på minnet (se 2.1.2.). Uppbyggandet av talets struktur, innehåll och dess utsmyckning följs av memoria som knyter an var och en av faserna. Memoreringen kan stanna på olika stadier beroende på hur noggrant talaren har beslutit sig att memorera innehållet. Memoreringen kan innefatta endast inventiofasen och bygga på den, eller så kan memoreringen sträcka sig över alla de tre faserna inventio, dispositio och elocutio, beroende på vilket memoreringsmålet är. (Hellspong 2011:149.)

För att få svar på hur svensklärarna utför och stödjer sin memorering har jag analyserat frågorna nummer 11 och 12 (se bilaga 1). I fråga nummer 11 har informanterna fått svara på hur de stöder sin memorering och vilka eventuella hjälpmedel eller manus de använder sig av. Fråga nummer 12 syftar till att få svar på hurdan lektionsplan informanterna använder sig av, eftersom användningen av lektionsplaner i detta yrke och arbete är naturligt och allmänt. Lektionsplanerna fungerar också i en viss grad som stöd för svensklärarnas memorering. (jfr Green-Vänttinen m.fl. 2010:32, 45.) Angående lektionsplanen ställdes informanterna också tilläggsfrågor om hurdan hjälp de anser lektionsplanen ge, och om de anser lektionsplanen som nyttig med tanke på presentationen.

I denna undersökning ligger de intervjuade svensklärarnas svar och beskrivningar i linje med varandra. Intervjusvaren visar att det finns gemensamma drag och beskrivningar som drar samman informanternas tankar kring memoreringen. Intervjusvaren beskriver också

generellt hur svensklärarna på gymnasienivå i denna undersökning stöder sin memorering och hurdan funktion lektionsplanerna har för informanterna. I sina beskrivningar poängterar svensklärarna strukturens roll som en del av memoreringen. Ingen av informanterna diskuterar själva talets betydelse som en del av memoreringen, utan memoreringen bygger hos svensklärarna på dispositionen. Detta innebär att själva talet i stort sätt är spontant, men det ger också informanterna frihet att variera sin presentation under lektionen. *Innehålls-* eller *strukturememorering* och *minnesanteckningar* är de centralaste teman som stiger upp ur intervju svaren och vilka formar innehållsanalysens kategorier.

I stället för att forma noggranna, omfattande lektionsplaner och anteckningar koncentrerar svensklärarna sig på att memorera lektionens innehåll och själva presentationens struktur. För de intervjuade svensklärarna är det viktigt att de har en viss minnesbas för lektionerna, men basen är mycket öppen och enkel. Med andra ord stöder svensklärarna sig på innehålls- eller strukturememorering. Strukturememoreringen innebär ofta att talaren behärskar sitt ämne och är van vid att tala. Strukturememoreringen bygger sig på en enkel disposition som är tillräckligt enkel att minnas. Fördelen med denna teknik är att man som talare minns uppläggningsordningen och förstår logiken som ligger bakom strukturen. Denna memorering ger också rum för improvisation och möjligheter för talaren att uttrycka sig friare. (Hellspong 2011:149–153; se även 2.1.2.) Svaren tyder också på att svensklärarna stöder sig mycket vid korttidsminnet när det gäller planeringen (jfr Gunnarsson 2012:163–164).

För att illustrera svensklärarnas memorering lyfter jag nedan upp några exempel på svensklärarnas svar på intervjufrågorna (se ex. 59–62).

Ex. 59 "Alltså jag har ju häftet där hela tiden, men sen innan jag börjar så går jag igenom det här att vad ska vi göra och i vilken ordning. [...] Och det brukar ju räcka ganska bra. Jag brukar ju komma ihåg sen dom här faserna som jag har här, att vi börjar med det här och sen fortsätter vi med det här. Men jag har märkt att om det är nånting som jag inte har skrivit här (i häftet) så då kommer jag inte ihåg det." (Informant 4)

Ex. 60 "Joo, det har jag. Jag skriver alltså ner alla dom där uppgifterna som vi ska göra och sen skriver jag också ner alltså att okej, vad vi gör först och sen och så vidare." (Informant 5)

Ex. 61 "Jag brukar göra en liten lapp där hemma när jag planerar den där lektionen. Men jag brukar inte följa den. Jag brukar inte titta på den under lektionen. Det är bara så att jag försöker få mina tankar i ordning." (Informant 2)

Ex. 62 "I huvudet. Det är just det där att jag börjar med grammatik och sen går vi över till texten." (Informant 6)

Det andra gemensamma tecknet som kan märkas i intervjuinnehållet är att alla informanter i denna undersökning använder sig av olika slags minnesanteckningar för att stöda sin memorering. Minnesanteckningarna är det vanligaste minnesstödet för talare. Anteckningarna är oftast väldigt enkla och består endast av vissa stödord, vilkas mål är att påminna om olika innehållsdelar. Minnesanteckningarna kan vara avsedda endast för talaren själv eller för hela publiken. (Hellspong 2011:154.)

Alla informanter konstaterar i intervjuerna att de inte längre använder sig av väldigt noggranna lektionsplaner, utan närmast stöder sig vid olika slags mindre och enklare minnesanteckningar. Minnesanteckningarnas syfte för informanterna är att påminna dem om lektionens eller presentationens innehåll och struktur. Målet med att använda minnesanteckningar är också att komma ihåg enstaka och mindre saker. I exemplen 59 och 61 ovan kan man märka klara principer för minnesanteckning som svensklärarna använder sig av. Informant nummer 4 stöder sig vid ett litet häfte i vilken hen har skrivit ner lektionens struktur som minne (se ex. 59). Informant nummer 2 berättar i exemplet ovan (se ex. 61) att hen skriver ner ordningen av lektionen på en lapp hemma. Vid sidan av informant 2 och 4 konstaterar också alla de övriga svensklärarna att de använder sig av olika minnesanteckningar vid undervisningen. Nedan illustreras de övriga fyra svensklärarnas beskrivningar på olika minnesanteckningar som stöder sig vid memorering (Se ex. 63–66).

Ex. 63 "Det som är viktigt för mig så skriver jag såndär lappar. Kom ihåg at göra det och sedan det. Jag måste se det. [...] Och sen har jag också på stickan [minnessticka], har jag en kalender, där jag skriver, skriver att det och det ska prata om sen och kom ihåg att... Visst ska jag ha, annars så glömmar jag helt enkelt det." (Informant 1)

Ex. 64 " Sen enstaka lektioner så blir det ett häfte och med såndär numrering 1,2,3 vad jag ska ta [...]och vilka övningar ska kollas." (Informant 3)

Ex. 65 "Det är på sätt och vis tryggare, vara där framför klassen om du har något slags stöd. Och jag behöver det på papper alltså. [...] Jag har liksom ett häfte. Var och en, eller varje kurs har liksom ett eget häfte och sen skriver jag ner liksom dom där lektionsplanerna där i häftet." (Informant 5)

Ex. 66 "Wilmadagboken [En elektronisk dagbok där läraren kan fylla i bl.a. lektionernas teman och hemuppgifter, vilka kan ses av studerandena och eventuellt deras vårdnadshavare]. Vi skriver ju ner allt vad vi har gjort under lektionerna så att eleverna ser det "tuntipäiväkirja" [lektionsdagbok]. [...] Jag kan ju skriva ut de där om jag vill, ibland gör jag det om det är nån kurs som jag inte haft på länge och sen så brukar jag kolla på det där innan, dagen före eller sen innan lektionen börjar, så att jag ser vad vi har gjort och vad vi går. Det ger ju också jättebra stöd åt det hela så att man ser i vilken takt man går." (Informant 6)

Intervjusvaren på frågorna om memoriafasen visar att svensklärarna i denna undersökning använder sig av tämligen enkla manus och anteckningar vid undervisningstillfällena. Att informanterna inte använder sig av noggranna manus eller

lektionsplaner kan bero på att alla av de intervjuade svensklärarna är erfarna och har jobbat som lärare i flera år. Intervjusvaren visar att alla av informanterna tillämpar olika slags mindre minnesanteckningar för att försäkra sig om presentationens struktur och för att komma ihåg mindre och noggrannare ärenden. Svensklärarnas memorering i denna undersökning utsträcker sig över inventio- och dispositiofasen och präglas av innehållsmemorering. Informanternas beskrivningar och svar tyder på att själva innehållet och talet i undervisningen är fritt och lämnar rum för improvisation, medan strukturen är det som har memorerats på förhand och utformar basen för memoreringen. (jfr Hellspång 2011:149–151.) Informanternas uppträdande under lektionerna vid observationstillfällen visar att alla av informanterna behärskar ämnet och är vana vid att tala. Erfarenheten syns både i informanternas konkreta klassrumsagerande och i memoreringens utsträckning. I studien kan man märka en klar memoriafas då svensklärare utformar och genomför sin svenskundervisning. För svensklärarna är det viktigare att försäkra sig om att de kommer ihåg undervisningens struktur än att de lär sig in talet noggrant. Själva talet bygger på innehålls- och strukturmemorering.

4.2.5 Actio – Den retoriska talsituationen i klassrummet

De fyra förberedande faserna som utgör själva talets och presentationens framväxt följs av actiofasen, vilken slutligen visar hur man som talare lyckats med arbetet. Actiofasen har flera retoriska mål som presenterats tidigare i teoridelen (se 2.1.3.). Actio innefattar själva talandet och det yttre uppträdandet. Det yttre uppträdandet består av bl.a. kroppsspråk, ögonkontakt, gester och miner (Hellspång 2011:159–173).

I undersökningen frågades informanterna om de fäster uppmärksamhet på sitt uppträdande och actiofasens olika aspekter. För att analysera actiofasen har jag granskat och tagit hänsyn till fråga nummer 13 (se bilaga 1). Fråga nummer 14 tillhör också actiofasen, men den har jag beslutit att analysera i delkapitel 4.3 som handlar om svenskläraren som talare. I detta kapitel tar jag med andra ord inte hänsyn till de talarorienterade egenskaperna. Vid sidan av informanternas intervjusvar har också observationsanteckningarna en betydande roll vid analysen av svensklärarnas uppträdande vid undervisningssituationer. Intervjuinnehållet, informanternas uppfattningar och beskrivningar, kan bekräftas genom att observationstillfällen och -anteckningarna jämförs med informanternas svar. Observationsanteckningarna kan

också ge tilläggsinformation om svensklärarnas uppträdande och belysa sådana aspekter som informanterna inte tar upp i sina intervjusvar. Det som dock måste tas hänsyn till är att observationsanteckningarna är subjektiva och baserar sig på forskarens egna iakttagelser i observationstillfällena.

Intervjusvaren på fråga nummer 13 delar in informanterna i två grupper: de omedvetna och de medvetna. Intervjusvaren av tre informanter (informant 1, 3 och 5) visar att de inte medvetet fäster uppmärksamhet på sitt uppträdande, medan de tre andra informanternas (informant 2, 4 och 6) intervjusvar tyder på att de är mer eller mindre medvetna om sitt uppträdande. Två av svensklärarna (informant 4 och 6) konstaterade rakt att de medvetet fäster uppmärksamhet på sitt uppträdande medan de övriga informanternas beskrivningar tyder på en viss omedvetenhet i deras eget agerande. Informanternas svar om sin medvetenhet illustreras i ex. 67–72.

Ex. 67 "Nej, bara det att jag försöker prata långsammare." (Informant 1)

Ex. 68 "Jag talar mycket med mina händer [...], men det bidrar inte till något. Det bara kommer. Men om frågan var om jag tänker på det så kan jag säga nej." (Informant 3)

Ex. 69 "Det gör jag inte." (Informant 5)

Ex. 70 "Joo, jag märker ofta att jag har vissa vanor. [...] och jag märker att jag har vissa ord som jag brukar använda." (Informant 2)

Ex. 71 "Ja det gör jag säkert, åtminstone det här att jag försöker tala så att alla hör, så att ibland måste jag faktiskt tänka på det här, eller att komma ihåg det här så att alla hör och jag tänker ju också lite på var jag står här i klassrummet." (Informant 4)

Ex. 72 "Joo, det gör jag, för att det ska man göra [...]" (Informant 6)

Utifrån intervjusvaren kan man vidare utforma tre kategorier som förekommer i flera svensklärares svar om sitt uppträdande. Kategorierna är *vanor i uppträdandet*, *talets personlighet och funktion* och *kroppsspråkets betydelse*.

Flera av de intervjuade svensklärarna resonerar i sina intervjusvar kring olika slags vanor som de kan märka i sitt uppträdande. Informant nummer 2 tar upp i sitt svar att hen bl.a. brukar använda vissa ord ofta i undervisningen då hen talar (se exempel 70). Informant nummer 3 kunde märka att hen talar mycket med händerna även om hens svar annars visar att hen inte medvetet tänker på sitt uppträdande (se exempel 68). Informant nummer 4 intervjusvar visar att rörligheten och placeringen i klassrummet är en vana för informanten (se exempel 71). I sjätte informantens svar avspeglas vanorna i samband med beskrivningarna om språkets användning och talstilen (se exempel 73).

Den andra kategorin som kan utformas från intervjusvaren är talets personlighet och funktion. Flera av informanterna, också sådana som konstaterat att de inte medvetet tänker på sitt uppträdande nämnde talet som en aspekt angående fråga nummer 13. Talet som en aspekt i uppträdandet går att utmärkas i informant nummer 1, 2 och 4 intervjusvar som illustrerats ovan (se exempel 67, 70 och 71). Informant nummer 6 tar i sin beskrivning också hänsyn till sitt talande (se ex. 73).

Ex. 73 "Eleverna är ju väldigt olika. Eftersom jag kommer från ["landskap"], jag är ganska sådär rak i språket, så jag menar helt, helt snällt och vänligt någonting så kan det ju hända att de tänker att hen är så arg, att hen sa att "stäng dörren!" typ. Men nog gör jag det." (Informant 6)

Tredje kategorin som utformas från intervjusvaren är kroppsspråkets betydelse. De två första kategorierna kan märkas i flera informanters intervjusvar och beskrivningar, medan kroppsspråket som en klar och skild kategori kan endast finnas i en informants intervjusvar. Av de sex intervjuade svensklärarna är det informant nummer 6 som beskriver kroppsspråkets betydelse och konstaterar att hen medvetet och kontinuerligt fäster uppmärksamhet på sitt kroppsspråk (se exempel 74).

Ex. 74 "Kroppsspråket ska vara öppet [...]. Du ger ett vänligt intryck av dig och allt det där att det är jätteviktigt. Och det kommer säkert utav det där att jag själv läst satt mig in på det här, att det är ju en jätteviktig del allt det här med kroppsspråket och hur du betar dig [...]." (Informant 6)

Att endast informant nummer 6 tar upp kroppsspråket i sina beskrivningar kan ha att göra med hens tidigare kunskaper om temat. Som hen i intervjusvaret konstaterar, har hen satt sig in i temat, vilket de övriga informanterna inte har gjort. Vid intervjun presenterades de olika aspekterna vid uppträdandet som exempel för varje informant. Därmed har kroppsspråket som en del av intervjufrågan tagits upp med varje informant, vilket betyder att alla informanter har haft möjlighet med hjälp av intervjuarens exempel beskriva kroppsspråkets betydelse som en del av uppträdandet och med hjälp av exemplen kunnat svara på fråga nummer 13 (se bilaga 1).

Intervjusvaren och svensklärarnas beskrivningar visar att hälften av svensklärarna på gymnasienivå i denna studie medvetet fäster uppmärksamhet på sitt uppträdande. Alla av de intervjuade svensklärarna kunde åtminstone kortfattat beskriva sitt uppträdande, hälften av informanterna kunde dessutom mer specifikt beskriva sitt agerande. Intervjusvaren visar att hälften av gymnasielärare i ämnet svenska medvetet tänker på sitt uppträdande och att endast en sjättedel medvetet fäster uppmärksamhet på sitt kroppsspråk som en del av yrket och undervisningsarbetet i denna undersökning.

Observationsanteckningarna framställer svensklärarnas konkreta agerande i undervisningssituationer ur en utomståendes perspektiv och visar hurdan informanternas uppträdande i verklighet är. Observationerna har gett möjlighet att jämföra de medvetna informanternas uppträdande med deras personliga beskrivningar och uppfattningar. Observationerna har också gjort det möjligt att undersöka hur de informanter som konstaterat att de inte fäster uppmärksamhet på sitt uppträdande i verklighet agerar i klassrummet, och vilka drag tillhörande actiofasen som eventuellt kan upptäckas i deras agerande oavsett deras egna beskrivningar. Det bör minnas att den första observationen har genomförts före intervjun (utom med informant 3), vilket innebär att intervjuvaren inte påverkat mina första observationsanteckningar.

Observationerna och anteckningarna bekräftar de medvetna informanternas (2, 4 och 6) beskrivningar om sitt uppträdande. Vid observationssituationerna har jag utformat till exempel följande slags anteckningar om informanterna 2, 4 och 6 (se ex. 75–77).

Ex. 75 "Läraren (informant 2) använder sig av livligt kroppsspråk och stöder talinnehållet med hjälp av mimiken och kroppsspråket. Detta eventuellt också för att underlätta förståelsen. T.ex. då läraren reagerar till en students budskap med att säga "det är jättehemskt" stöder hen talinnehållet med stark mimik. Då läraren reagerar på studenternas svar på t.ex. frågor upprepar hen ofta vissa ord som t.ex. precis och utmärkt. Läraren höjer också tonhöjden då hen svarar på studenternas svar och ger feedback åt dem. Feedbacken och lärarens svar har alltid en positiv laddning."

Ex. 76 "Läraren (informant 4) talar med en klar röst och varierar taltempot för att försäkra sig om att alla förstår hen. Läraren rör sig mycket och ofta under talturerna och söker bättre placering och läge i klassrummet."

Ex. 77 "Läraren (informant 6) använder ett aktivt kroppsspråk i vilket händerna har en central roll. Talandet är nära normaltempo, med en viss adaptation till publiken. Att studenterna hela tiden förstår talinnehållet verkar viktigt för läraren. Läraren har stark ögonkontakt. Talet är tämligen skarpt. Läraren varierar skickligt tonhöjden och berikar sitt tal under lektionen."

Även om informanterna 1, 3 och 5 konstaterat att de inte fäster uppmärksamhet på sitt agerande visar observationsanteckningar att också deras uppträdande innefattar kroppsspråk som är livligt, mångsidigt och varierande. Detta illustrerar jag med att ta upp några exempel ur observationsanteckningarna (se ex. 78–80.)

Ex. 78 "Läraren (informant 1) är en stark karaktär. Läraren använder illustrationer, d.v.s. budskapet stöds ofta med hjälp av kroppsspråket. Kroppsspråket blir livligare vid diskussioner med mindre studentgrupper eller enskilda studenter. Mimiken är tämligen avgränsad. Röstbehandlingen är klar och enkel. Taltempot bör ofta saktas ner och läraren hamnar ofta repetera det sagda eller översätta det till finska."

Ex. 79 "Informanten (informant 3) använder sig rikligt av mimik och stöder ofta sina utsagor med gester. Kroppsspråket är tämligen livligt och speciellt använder läraren sina händer. Läraren använder också händerna och fingrarna för att peka ut något eller t.ex. för att peka något i materialet (deiktiska gester)."

Ex. 80 "Läraren (informant 5) använder sig av livligt kroppsspråk och kontinuerligt stöder orden och budskapet med händerna och kroppen (illustratorer). Mimik och gester används rikligt. T.ex. frågande miner när frågor ställs (regulatorer). Varierar tonhöjden. Speciellt vid uppmuntrande och positiv feedback. Upprepar väldigt mycket ordet "hej" i talet. En klar vana för läraren. Till exempel: "Jag har här hej A och hej här är B.", "Hur var det hej?" och "Vi kollar hej hur det var.". Ordet kan anses användas i vissa fall för att få kontakt med publiken, men överlag är ordet endast något typiskt för denna lärare.

Observationsanteckningarna påpekar att fastän alla svensklärare inte har kunnat beskriva sitt uppträdande och fastän agerandet i klassrummet till en stor del av informanterna är omedvetet, kunde det under observationstillfällena märkas personliga vanor och framför allt flera drag och aspekter hos varje informant som kan anses tillhöra actiofasen. Observationsanteckningarna visar att svensklärarna i denna undersökning är skickliga och mångsidiga uppträdare, trots att alla inte medvetet fäster uppmärksamhet på sitt uppträdande och inte omfattat har kunnat beskriva sitt agerande och uppträdande under undervisningen. Svensklärarnas yrke och de förväntningar som de ställs inför i ett kommunikationsyrke kräver att de är vana och till en grad rutinerade talare, samt att de har vissa verktyg för framförandet. Som Gunnarsson (2012) konstaterar har lärarens actio en stor betydelse för den pedagogiska situationen. En skicklig och bra lärare bör ha flera verktyg både när det gäller tal, röst och kroppsspråk. Rösten bör vara varierande med t.ex. en viss rytm, ton och tempo. Kroppsspråket byggs också utav flera komponenter som bidrar till hurdan intryck man ger. (jfr Gunnarsson 2012:169–182.)

Målet med intervjufråga 13 har varit att se hur actiofasen som en del av partesmodellen avspeglas i svensklärarnas undervisning. Genom att ta hänsyn till intervjufråga 13 och observationsanteckningarna har jag analyserat och beskrivit hur actiofasen kan förknippas med svensklärarnas personliga beskrivningar om hur de ser på sitt uppträdande. Svaren visar att hälften av svensklärarna inte medvetet funderat på sitt uppträdande och att av de tre övriga lärarna endast en kan anses fästa mer uppmärksamhet på sitt uppträdande och sina framställningssätt. Att svensklärarna inte i större grad fäster uppmärksamhet på olika aspekter i sitt uppträdande och sin framställning är tämligen överraskande med tanke på lärarens status som kommunikatör och övertygande pedagog. Framträdandet, talandet och kroppsspråksanvändningen är så centrala verktyg och medel för en lärare i språk att det är något som svensklärarna på basis av dessa intervjusvar möjligen borde ägna mera tid åt. Informanterna diskuterar ännu vidare de talarorienterade egenskaperna i fråga nummer 14. De talarorienterade egenskaperna som en del av actiofasen och uppträdandet analyseras vidare i kapitel 4.3 vilken behandlar svenskläraren som talare.

4.2.6 Emendatio – Innehållsutvärdering i centrum för svensklärarna

Emendatio utgör den sista och tillagda arbetsfasen i partesmodellen. Den sista arbetsfasens funktion är att korrigera och förbättra talet eller presentationen med hjälp av till exempel reflektion och respons (se 2.1.4).

För att få svar på hur svensklärarna utvärderar och utvecklar sina presentationer analyserar jag frågorna 15 och 16 (se bilaga 1). Fråga nummer 15 syftar till att ge svar på hur lärarna konkret utför utvärdering, medan fråga nummer 16 är en tilläggsfråga med vilken jag vill få reda på om svensklärarna också utvärderar sitt tal och uppträdande, eller om tyngden i utvärderingen endast ligger på presentationsinnehållet. Angående denna arbetsfas tar jag endast hänsyn till intervjusvaren. Svaren och svensklärarnas beskrivningar och uppfattningar om sin utvärdering illustreras i några informativa och sammanfattande exempel.

Svensklärarnas beskrivningar och reflektioner kring deras sätt att utvärdera saknar mer fördjupade skildringar eller bearbetade svar. Beskrivningarna och svaren är dock varierande och visar att utvärderingen som en process är mycket personlig. Generellt angående svaren kan man konstatera att alla svensklärare i denna undersökning genomför någon slags utvärdering. I intervjuinnehållet avspeglas det några klara kategorier angående utvärderingen. Kategorierna som förekommer i informanternas svar och beskrivningar är: *omedelbar utvärdering*, *kursutvärdering*, *studentrespons* och *samarbete med kollegor*.

Intervjusvaren på fråga 15 visar att alla de intervjuade svensklärarna utvärderar sin presentation i varierande grad omedelbart efter lektionen. Lärarnas omedelbara utvärdering efter lektionerna innebär att de oftast också utför några förändringar, som vidare påverkar den följande lektionen. Ifall flera grupper håller på att avlägga samma kurs kan utvärderingen också påverka de andra gruppernas kommande lektioner. Informant nummer tvås (2) svar (se exempel 81) illustrerar överlag svaren som anknyter sig till en omedelbar utvärdering av en lektion, vilken i denna undersökning avses som en presentation.

Ex. 81 "Man märker det strax alltså om vi gör någonting så märker man hur eleverna reagerar om de har lärt sig det eller inte och om jag märker att de inte har gjort det så måste jag göra det på ett annat sätt. [...] Ofta märker man att nej, nej nu kunde de inte förstå det här alls och sen måste man tänka hur man kunde göra det lättare följande gång. Och jag gör ganska ofta så att om jag märker att oj det här var inte så bra den här gången så gör vi det på nytt nästa gång." (Informant 2)

Fyra av sex svensklärare (inf. 3, 4, 5 och 6) tog upp kursutvärderingen som en del av sin utvärdering (se ex. 82). Dessa informanter utför en bredare utvärdering efter kursen och analyserar presentationerna som sammanhängande helheter. Kursutvärderingen är den andra kategorin som intervjuinnehållet utformar.

Ex. 82 "Utvärdering kommer hej på sätt och vis i slutet av kursen när jag ser liksom hur de här eleverna har lärt sig de här sakerna. Men jag tänker inte så mycket på en enskild lektion. Det hinner jag inte göra." (Informant 5)

Analysen av intervjuinnehållet visar också att respons från studerandes sida spelar en central roll i utvärderingen för två svensklärare (inf. 3 och 6). Studerandes feedback hör ofta samman med kursutvärderingen, genom att responsen från studerandena samlas i slutet av kursen och betraktas som en del av kursutvärderingen. Informanterna tog dock upp att de också genomför diskussioner med studeranden under kursens gång och under lektionerna. Svensklärarnas sätt att samla feedback är ett klart sätt att utvärdera och utveckla sin presentation. Studentresponsen skapar den tredje kategorin i denna undersökning. (Se ex. 83).

Den sista kategorin som beskrivningarna på intervjufrågan bildar är svensklärarnas sätt att genomföra utvärdering genom samarbete med kollegor. Hälften av svensklärarna (inf. 3, 4 och 6) i denna undersökning lyfte fram samarbetet med kollegorna som ett sätt att utvärdera sin presentation (se exempel 84).

Ex. 83 "Det [att samla respons] har jag gjort många år. Jag lärde mig det därän redan i yrkeshögskolan, vi hade ju sådana här responsblanketter efter varje kurs [...]. Ibland märkte man att, jasså nu visste jag inte att det har blivit helt andra saker som blivit betonade än man själv trodde. Och sen nu har vi också blivit uppmuntrade [...]att vi ska försöka få respons och lyssna mer på elever." (Informant 6)

Ex. 84 "Förstås så talar vi mycket med kollegerna och frågar hur de har gjort och om det har fungerat, och kanske tar vi något som de har tyckt att var bra. Man behöver inte liksom göra allt själv. Man får hjälp om man frågar." (Informant 3)

Målet med fråga nummer 16 har varit att utreda om svensklärarna i sin utvärdering lägger märke till både innehållet i undervisningen och själva uppträdandet och talet. Intervjusvaren visar att tyngdpunkten i svensklärarnas utvärdering ligger på innehållet men att också en del av svensklärarna medvetet utvärderar talet och uppträdandet. Alla av informanterna konstaterade att de i utvärderingen tar hänsyn till innehållet och strukturen i undervisningen. Ifråga om uppträdande och tal kan informanterna indelas i två grupper: de som omedvetet utvärderar och de som medvetet utvärderar. Fyra av informanterna (inf. 1, 3, 4 och 5) konstaterade att de inte medvetet utvärderar sitt uppträdande eller tal, utan att utvärderingen riktas mot innehållet. Två av svensklärarna

(inf. 2 och 6) däremot tog upp i intervju svaren att de i sin utvärdering också fäster uppmärksamhet på uppträdandet och talet. Dessa informanternas beskrivningar och svar illustreras i exemplen nedan (se ex. 85 och 86).

Ex. 85 "Innehållet naturligtvis. Men naturligtvis måste man se sig som lärare, och läraren måste utveckla sitt tal och hur man förklarar saker. Jag märker ju när jag har förklarat något dåligt. [...] Man måste ta hänsyn till (studeranden) så att man inte sårar någon, alltså eleverna är jättemedvetna om det vad läraren får säga och vad läraren inte får säga. Och det har jag märkt att det med åren har blivit viktigare liksom. [...] Jag försöker undvika sådana saker som till exempel när jag har mina nycklar här så att jag inte hela tiden leker med dem, eftersom jag kommer ihåg från min skoltid lärare som hade sådana vanor. Jag försöker vara positiv. Det är kanske det. Man måste själv vara motiverad för att få eleverna också att bli motiverade." (Informant 2)

Ex. 86 "Ja det gör jag [ifråga om informanten lägger tyngd på talet och uppträdandet]. [...] Jag skulle vilja svara att jag gör det "fifty-fifty" men om man nu ska vara riktigt ärlig så tror jag att tyngdpunkten blir nog ändå på det där strukturen." (Informant 6)

Intervju svaren angående emendatiofasen visar att tyngden i svensklärarnas utvärdering ligger på innehållet och att utvärdering av tal och uppträdande blir mer sekundärt för majoriteten av svensklärarna och det sker mer på en omedveten plan. Bland svensklärare i denna studie finns dock också lärare som i intervjuerna klart kommit fram till att de medvetet utvärderar sitt tal och sitt uppträdande. Alla lärare utvärderar sin presentation på ett eller flera sätt. Intervju svaren åskådliggör också att svensklärarna utnyttjar flera olika verktyg och tillvägagångssätt i sin utvärdering. Generellt sker utvärderingen mer på en ytlig nivå där fokuset ligger på lektionsinnehållet. När det gäller utvärdering av talet och uppträdande är det endast två informanternas svar som klart visar en anknytning till medvetet utvärderande av uppträdande och tal. Majoriteten (4/6) av svensklärarna konstaterar att vikten i utvärderingen ligger på innehållet, p.g.a. vissa skäl som till exempel tidsbrist och att man ofta är så innehållsorienterad.

Som Beronius och Ekenvall (2011) framhåller i sin artikel är responsarbetet en viktig del av emendatiofasen och utvärderingsarbetet. Responsen består både av egenrespons på individuell nivå och av respons på grupp nivå. (Beronius & Ekenvall 2011:16.) Även om Beronius och Ekenvall diskuterar emendatiofasen i sin artikel ur elevperspektiv avspeglar beskrivningarna också vissa drag som förekommer i denna studie. Intervju svaren i denna undersökning visar att respons på olika stadier är ett viktigt verktyg för svensklärare. Även om utvärderingen av undervisningsinnehållet står i centrum för svensklärarnas utvärderingsarbete finns det också svensklärare vars intervju svar tydligt visar att också talet och uppträdandet är aspekter som dagens svensklärare resonerar kring, trots att det i denna studie generellt föregår på en mer omedveten nivå. Generellt kan man märka en

klar emendatiofas i svensklärarnas undervisningsarbete och fasen fungerar som en del av uppbyggandet av presentationer, med vilka jag i denna undersökning anser enstaka lektioner. Emendatio som partesmodellens sista arbetsfas har sin plats i svensklärarnas arbete, samt i uppbyggandet och utvärderandet av undervisningen.

4.2.7 Partesmodellen som ett (o)medvetet stöd för svenskläraren på gymnasienivå

I detta avsnitt sammanfattar jag med hjälp av analysen av de olika arbetsfaserna hur partesmodellen avspeglas i svensklärarnas undervisning på gymnasienivå och hur modellen stöder svensklärarnas undervisning och arbete enligt denna undersökning. För att beskriva partesmodellens funktion och avspegling tar jag hänsyn till de olika arbetsfaserna och drar samman de intervjuade svensklärarnas beskrivningar och svar.

I den första inledande intervjufrågan (fråga 1) har informanterna fått berätta och beskriva hur medvetna de är av den retoriska partesmodellen och hur den eventuellt syns eller avspeglas i deras undervisningsarbete. Svaren på den första intervjufrågan visar att majoriteten, d.v.s. hälften, av svensklärarna på gymnasienivå i denna studie har en viss tanke i sitt planerande och utformande av sin undervisning som kans jämföras med partesmodellen. Generellt är modellen dock mer ett omedvetet stöd för svensklärarna. En tredjedel av svensklärarna i denna studie konstaterar att de inte på någon plan medvetet stöder sig vid partesmodellen eller överhuvudtaget har en retorisk syn på sin undervisning. Oavsett dessa informanternas svar på den första frågan visar deras intervjusvar angående de olika arbetsfaserna att det finns anknytningar till retorik och partesmodellen i intervjuvaren som behandlar de olika arbetsfaserna. Undantaget i denna studie är informant nummer 6 som klart betonar att retoriken och partesmodellen utgör ett stöd för hans undervisningsarbete. Detta har en tydlig koppling till att informanten har en mer omfattande kunskapsnivå om temat på basis av sina tidigare kunskaper om retorik.

Vid informanternas intervjusvar angående de olika arbetsfaserna avspeglas klara drag som kan förknippas med den retoriska partesmodellen. Intervjuernas innehåll och svensklärarnas svar visar att också de informanter som i de inledande frågorna konstaterat att de inte är medvetna om partesmodellen, eller generellt tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel, utnyttjar drag och verktyg som har en klar relation till retorik och avspeglar klara faser som kan jämföras med modellens faser.

I inventiofasen visar intervjusvaren att svensklärarna producerar innehåll för lektionerna och lägger stor vikt på innehållets strukturering, vilka utgör de två centralaste uppgifterna vid inventiofasen (jfr Hellspong 2011:85–97). Dessa uppgifter och tillvägagångssätt är naturligtvis logiska inom läraryrket, och därmed är det naturligt att de förekommer i informanternas svar. De har ett klart samband med den retoriska arbetsprocessens första fas och dess beståndsdelar. Ett annat klart samband som kan märkas mellan partesmodellen och intervjusvaren är informanternas beskrivningar av situationens kartläggning och den kommande situationens analysering. (jfr Hellspong 2002:8.) Dessa kategorier som uppstått utifrån intervjusvaren avspeglar till en del svensklärarnas verktyg och metoder att övertyga sin publik.

Svensklärarnas svar på dispositiofasens frågor visar att de i sitt strukturerande av sina presentationer utnyttjar vissa dispositionsprinciper och t.ex. komponerar innehållet (se 4.2.2). Intervjusvaren indelar informanterna klart i två grupper: i dem som medvetet disponerar sin undervisning ur en retorisk synvinkel och i dem som inte medvetet har en retorisk tanke bakom sin disponering. Generellt visar intervjusvaren att dispositiofasens beståndsdelar som disposition och komposition förekommer som klara beskrivningar hos en stor del av informanterna (jfr 2.1.1).

Elocutiofasens intervjusvar och fältanteckningar framhäver klart svensklärarnas omedvetna användning av retoriska drag och verktyg i sitt tal. Största delen av informanterna kunde beskriva sin egen talstil, men däremot kunde de inte beskriva sin eventuella användning av retoriska drag i sitt tal. Intervjuerna påpekar också att svensklärarna inte planerar sitt tal inför presentationerna, vilket mer specifikt utgör kärnan för elocutiofasen. Fältanteckningarna, observationerna och videoinspelningarna visar dock att alla svensklärare använder sig av olika stilfigurer och talhandlingar i sitt tal under lektionerna i varierande grad (se 4.2.3). Dessa iakttagelser och deras förhållande till intervjusvaren visar att talet och dess språkliga utformande är något som förblir omedvetet för svensklärare.

Innehålls- och strukturmemorering präglar memoriafasens intervjusvar och exemplifierar hur svensklärarna lägger presentationens olika delar på minnet utan att försöka minnas talet eller presentationen mer detaljerat. Informanternas erfarenhet utgör att det finns en viss variation i användningen av minnesanteckningar mellan svensklärarna.

Intervjusvaren visar att denna fas av partesmodellen och svensklärarnas beskrivningar och konkreta beteende har ett klart samband.

Svensklärarnas svar och beskrivningar på actiofasen (fråga 14) illustrerar svensklärarnas omedvetna förhållande till sitt framträdande. Informant nummer 6 beskrivningar utgör det ända undantaget i denna undersökning. Generellt tänker svensklärarna inte på sitt uppträdande eller framförande, vilket också de fem övriga informanternas svar och beskrivningar bekräftar. Observationsanteckningarna och videoinspelningarna däremot visar att svensklärarna i denna undersökning, oavsett intervjusvaren, är skickliga och mångsidiga talare som utnyttjar olika verktyg i sitt tal och sitt uppträdande (se 4.2.5). Skillnaderna mellan informanternas intervjusvar och observationsanteckningarna och videoinspelningarna visar att actiofasen avspeglas i svensklärarnas arbete men endast på en omedveten nivå.

Utvärderingen av uppträdandet sker enligt intervjuinnehållet omedvetet i emendatiofasen, på samma sätt som i actiofasen. Däremot är respons av olika slag viktig för informanterna och emendatiofasen kan ses som en klar delenheter i svensklärarnas undervisningsarbete.

Det generella resultatet kring partesmodellens avspeglning i svensklärarnas undervisning på gymnasienivå är att modellen utgör en omedveten riktlinje som majoriteten av svensklärarna stöder sig på. Modellens betydelse eller roll syns inte i informanternas svar på de inledande frågorna (fråga 1 och 2 som handlar om lärarens medvetenhet om den retoriska arbetsprocessen), men kommer tydligare fram i svensklärarnas beskrivningar av de skilda arbetsfaserna (fråga 3–16). Informanternas intervjusvar på de olika arbetsfaserna visar att det finns olika retoriska grepp och verktyg som majoriteten av informanterna utnyttjar och använder sig av i denna studie. Omedvetenheten om partesmodellens funktion präglas i elocutio- och actiofasen, samt i emendatiofasen angående talets utvärdering. Däremot är sambandet mellan partesmodellen och svensklärarnas beskrivningar och svar på inventio-, dispositio- och memoriafasens frågor betydligt starkare. Att deras personliga beskrivningar och uppfattningar inte är i direkt linje med det konkreta agerandet, videoinspelningarnas innehåll och mina personliga observationsanteckningar påpekar också att partesmodellen är mer ett omedvetet stöd för svensklärarna. Modellen och dess delar, samt retoriska enheter och drag avspeglas i varierande mängd i alla informanters svar och beskrivningar. Analysen visar att

modellens olika faser finns i undervisningen, dess olika steg och i själva undervisningsprocessen. (jfr Borius 2005:25.)

4.3 Svenskläraren som talare

I detta kapitel behandlas den sista forskningsfrågan vars mål är att ta reda på hurdan svenskläraren på gymnasienivå är som talare. Som Tina Kinderberg (2011) framhåller är retorikens verktygsmedel *ethos*, *logos* och *pathos* närvarande i alla muntliga relationer och fungerar som centrala muntliga redskap för lärare i sin profession. Dessa redskap skapas i ögonblicket och formar lärmiljön oavsett om användaren är medveten om deras funktion eller inte. (Kinderberg 2011:129–133.) Kinderberg menar också att harmonin mellan språkets verktygsmedel bidrar till hur bra läraren lyckas leda undervisningen och stöda den muntliga relationen (Kinderberg 2011:31).

För att få svar på den sista forskningsfrågan analyserar jag intervjufråga 14 som tillhör actiofasen och behandlar den retoriska triadens beståndsdelar *ethos*, *logos* och *pathos*. Därtill tar jag hänsyn till observationsanteckningarna och lyfter upp exempel ur anteckningarna angående de olika talarorienterade egenskaperna (se 2.2.), samt granskar och analyserar de inspelade lektionerna. För att skapa en objektiv bild över svensklärare som talare på gymnasienivå ligger tyngden i analysen på informanternas intervjuvar, personliga skildringar och beskrivningar om sig som talare. För att undvika ett för subjektivt tillvägagångssätt använder jag observationsanteckningarna för att avspejla hur mina anteckningar korrelerar med informanternas beskrivningar i intervjuvaren. Övriga personliga anteckningar som inte generellt är linje med informanternas svar tar jag inte upp i exemplen och studien. Videoinspelningarna använder jag för att kunna fastställa informanternas beskrivningar med deras klassrumspraktik.

Jag delar in detta kapitel i fyra avsnitt. I de tre första avsnitten behandlar jag intervjufrågan och analyserar svenskläraren som talare utifrån de tre olika talarorienterade egenskaperna. I det fjärde avsnittet formar jag en generell sammanfattning över svenskläraren som talare på gymnasienivå på basis av analysen som innefattar intervjuinnehållet, observationsanteckningarna och videoinspelningarna.

4.3.1 Svenskläraren som karaktär (ethos)

Varje talare är speciell och har sin egna karaktär och sin egen stil att uttrycka sig och förstärka sitt utbud. Enligt Tina Kindeberg handlar ethos om lärarens förmåga att visa sig som trovärdig för studeranden med hjälp av sina kunskaper och färdigheter. (Kindeberg 2011:112). Som Cecilia Olsson Jers definierar handlar ethos också om att bygga trovärdighet kring sin identitet (Olsson Jers 2010:52).

Också denna studie visar att alla informanter har sin egen karaktär och att olika delar formar var och ens ethos. Intervjuszvaren visar att fyra av informanterna (informant 1, 2, 4 och 6) kan i varierande omfattning beskriva hur de ser på sitt ethos och sin karaktär, medan informanterna 3 och 5 inte direkt kunde skildra några ethosdrag. En central beskrivning och kategori på förebyggandet av ethoset är att få kontakt med studeranden och skapa välvilja hos dem. Som det konstaterats är ethos och pathos som talarorienterade egenskaper nära relaterade (se 2.2.1.), vilket också syntes i intervjuszvaren genom att flera av informanterna beskrev att värdandet till studerandes känslor, den personliga kontakten med studeranden och det undervisade ämnets berikande med avspeglningar till privat- och vardagslivet styrker förtroendet och avbildar och formar talarkaraktären. *Välvilja* kan ses som en kategori som formas utifrån intervjuinnehållet. Dessutom tar informanterna upp drag som till exempel tydlighet och entydighet, vilka är delar som svensklärarna i denna studie anser som centrala för sin karaktär och viktiga för förebyggandet av sin trovärdighet. Tydligheten och ämneskunskapen eller närmare *kompetensen* kan sägas forma den andra kategorin där själva kunnandet i ämnet anses centralt för karaktärens förstärkande bland informanterna. Exempelen (ex. 87–89) nedan illustrerar informanternas beskrivningar och svar i intervjuerna.

Ex. 87 "Det finns inget glas här emellan. Jag tycker att det är viktigast att man får kontakt hela tiden. Att det är ingen här som är rädd och det är det som är svårast. [...] Jag tycker det är viktigast att eleverna också känner alltså att dom vågar fråga mig och reagera." (Informant 1)

Ex. 88 "Jag brukar inte tala så mycket själv eftersom jag tycker om att eleverna är med. Jag tycker om det där tyska systemet att man pratar med eleverna, inte bara så att det är läraren som säger att det är så och så, utan att det blir en dialog." (Informant 2)

Ex. 89 "Jag hoppas att jag skulle kunna säga att jag är tydlig, klar, entydig. [...] Det hoppas jag är. Lyssnande – att jag kan avbryta mitt tal om det behövs." (Informant 6)

Observationsanteckningarna och analyserna av videoinspelningarna på de olika svensklärarnas lektioner visar att anteckningarna och iakttagelserna är i riktlinje med informanternas intervjusvar. Genom att ha granskat de inspelade lektionerna på nytt har

jag också haft möjlighet att noggrannare jämföra om informanternas beskrivningar och reflektioner om sig själv som talare är i linje med den konkreta klassrumspraktiken. Inspelningarna bekräftar att klassrumspraktiken baserar sig i stort sätt på dialog mellan läraren och studeranden och att lärarna skapar förtroende genom att tala med studeranden, ge dem ansvar över hur undervisningen framskrider och genom att vara tydliga och entydiga när det gäller bl.a. argumentering, ämnesinnehåll, målspråkets korrekthet och ordningsregler. Nedan tar jag upp några exempel ur mina observationsanteckningar från de fyra informanternas lektioner som behandlat ethos i sina intervjusvar.

Ex. 90 "Den starka kroppshållningen, tydliga argumentationen och ämneskunnigheten är övertygande och stärker informantens (informant 6) trovärdighet. Karaktären är ändå väldigt öppen och studeranden tycks ha lätt att närma sig läraren. Lektionens struktur och uppbyggnad baserar sig på en dialog mellan läraren och publiken. Läraren ställer aktivt frågor till studeranden för att försöka få dem att förstå anvisningar och lektionsinnehåll på målspråket, samt för att hålla undervisningssituationen diskuterande."

Ex. 91 "Informanten (informant 1) har en stark kroppshållning och argumenterar mycket långsamt undervisningen, vilket skapar en stark trovärdighet kring hen. Stilen och tydligheten vid t.ex. genomgång av grammatik är uppmuntrande och frågande. Vardaglighetens närvaro och humorn finns i undervisningen, vilket också utformar karaktären."

I denna undersökning baserar sig förmodligen av svensklärarnas karaktärer och trovärdighet på informanternas beskrivningar och svar på intervjufrågorna. Som Olsson Jers (2010) beskriver är ethoset en del av människans identitet som hen använder sig av i kommunikativa situationer och som formas i kommunikativa situationer. Eftersom ethos därmed är en social konstruktion är denna talarorienterad egenskap inte stabil utan den förändras i varje kommunikationssituation och sätts på prov om och om igen. (Olsson Jers 2010:52.)

Intervjusvaren och svensklärarnas funderingar kring ethoset visar att de tre kategorierna för personligt ethos, karaktär, välvilja och kompetens, harmoniserar i svensklärarnas personliga ethos (jfr Gunnarsson 2012:70–74). Kompetens och välvilja är kategorier som kan bildas utifrån intervjuinnehållet, medan intervjuerna också visar att svensklärarna inte i denna studie behandlar sin personliga karaktär. Observationsanteckningarna däremot visar att också trovärdigheten är en del av svensklärarnas klassrumspraktik, bl.a. genom agerandet, handlingarna och korrektheten, och att karaktären som den tredje personliga kategorin är en del av svensklärarnas ethos, även om informanterna inte direkt behandlar sina karaktärer i intervjusvaren.

4.3.2 Svenskläraren som expert på undervisningsinnehållet (logos)

Om man tänker på lärarprofessionen är det inte så överraskande att logos som den andra talarorienterade egenskapen är den som i stort sätt präglar svensklärarnas beskrivningar och svar angående intervjufråga nummer 14. Logos handlar om lärarens sakliga argumentation och om hur hen lyckas uttrycka sitt tänkande genom talet. (Kindeberg 2011:112). Om ethoset som talets verkandemedel inte togs upp av alla informanter, så förekommer logos i alla informanters intervjusvar. Ämneskunskapen, den informativa och sakliga argumentationen och själva uttryckandet är aspekter som informanterna i denna fråga lyfter fram. Tidigare i studiens teoridel har jag konstaterat att logos som en talarorienterad egenskap står för orden och talet, samt vädjar till åhörarnas förnuft. Genom behärsknigen av sitt ämne kan personen visa sitt kunnande och förebygga sin trovärdighet och sin karaktär. (Se 2.2.2.)

Intervjusvaren visar att logos är centralt för informanterna i denna undersökning när det gäller de talarorienterade egenskaperna i läraryrket. Informanterna reflekterar kring det konkreta ämneskunnandet och lärarens möjligheter att genom fakta och kunskaper kunna bidra till trovärdigheten. Vid sidan av reflektionerna kring ämneskunskapen diskuterar svensklärarna också förmedlandets betydelse. *Ämneskunnande och förmedlande* utformar också de två kategorier som kan urskiljas från informanternas intervjusvar och vilka klart kan sägas tillhöra den andra talarorienterade egenskapen logos. Nedan finns några exempel på intervjusvar som illustrerar de två kategorierna och överlag på informanternas intervjusvar där logoset behandlas och förekommer.

Ex. 92 "Jag har något innehåll och sedan försöker jag förmedla innehållet på något sätt." (Informant 4)

Ex. 93 "Och sen om de frågar någonting och jag kan svara på svåra frågor. [...] Jag vet inte om det är ett tecken på auktoritet eller hur man vill säga." (Informant 3)

Ex. 94 "Naturligtvis måste man vara informativ. Det är jätteviktigt. Det har också med temat att göra, när man till exempel undervisar i grammatik. Då måste man vara informativ. Men man måste också använda sådana begrepp så att eleverna förstår. Man måste ta hänsyn till det att man är så tydlig." (Informant 2)

Ex. 95 "Kunnandet och det informativa [informantens svar på en tilläggsfråga om vilken av de talarorienterade egenskaperna hen anser som mest dominerande för sig själv som talare]. Jag hoppas att jag skulle kunna säga att jag är tydlig, klar, entydig. [...] Men det är just det där att jag hatar själv om man liksom tjafsar fram o tillbaka och inte vet det ena och det andra. Eller liksom om man ska så eller si [i tal om lektionsinnehåll och genomförandet av lektionen]." (Informant 6)

Observationsanteckningarna visar att lärarnas ämneskunnande och tydlig och korrekt användning av målspråket ökar varje informants trovärdighet. De konkreta bevisen och

ämneskunnandet (till exempel användning av grammatiskt rätt språk, korrigeringar av språkliga fel, olika slags definitioner och förklaringar av olika begrepp) som lärarna behandlar, presenterar och stöder sig på under lektionerna, gör lärarnas tal och tankar trovärdiga. Talet, presentationen och svensklärarnas sakkunnighet innebär att informanterna för det första kan anses som experter. För det andra fungerar det framsagda som bevis på svensklärarnas tankar till exempel då informanterna behandlar grammatik eller andra övningar under lektionen. För det tredje kan man märka att informanterna faktiskt koncentrerar sig på förmedlandet genom att de till exempel lägger tyngd på tydlighet och klarhet då de använder sig av målspråket och till exempel ställer frågor till studeranden eller då de förväntar sig att studerandena ska reagera på deras yttrande. (jfr Hellspong 2011:47–48 och Kindeberg 2011:112–113.) Jag belyser logosets betydelse för informanterna med ett exempel ur observationsanteckningarna, vilket generellt åskådliggör logosets funktion för svensklärarna i deras tal och presentationer (se ex. 96).

Ex. 96 "Det märks tydligt att informanten (informant 2) är expert på grammatiskt innehåll och överlag är ämneskunnandet på hög nivå. Informanten beskriver ofta noggrannare anvisningar och olika innehåll för studenter som har svårigheter att förstå. Informanten ger exempel och råd vid övningar, ger korrekta ord åt studenter (ofta genom att ta upp synonymer och för att låta studeranden komma själv fram med det rätta ordet) och korrigerar studenternas uttal. Informanten varierar också sitt tal och fäster uppmärksamhet på sitt förmedlande när det gäller målspråksanvändningen. Detta för att i vissa fall underlätta studerandenas möjligheter att förstå läraren och för att kunna följa med undervisningen."

Fakta, logisk argumentation och ämnesbehärskning utgör kärnan i svensklärarnas talande och presentationer i denna undersökning. Genom dessa egenskaper stödjer svensklärarna sin trovärdighet framför sin publik och förstärker sitt övertygande och sin argumentation. Observationerna verifierar att alla informanter skapar en viss auktoritet kring sig och förstärker sin argumentation och sitt övertygande genom starkt ämneskunnande och logiska logosargument. Som Torkki (2006) framhäver handlar retorik i stort sätt om hur faktabaserat och logiskt argumentationen är (Torkki 2006:185). Undervisandet i ämnet svenska är i huvudsak saklig argumentation, val av olika sakargument för att stöda sina utsagor och uttryckande av sina tankar genom språk (jfr Kindeberg 2011:112).

För svensklärarna i denna undersökning är logos det största maktmedlet av de talarorienterade egenskaperna. En stor del av svensklärares identitet är uppbyggt kring själva orden och förvärdjandet till åhörarnas förnuft. Läroämnet och det kommunikativa yrket som språklärare förutsätter att logos som verkandemedel har sin centrala plats i undervisningssituationen och i svensklärarens tal. Därmed är det logiskt att av de tre verkningsmedel just logos är överordnat. Ethos och pathos som övertygandemedel räcker

inte ensam för att skapa trovärdighet kring en person i detta yrke. Logos är av egenskaperna den som binder ihop de tre verkansmedlen och skapar den skickliga talaren.

4.3.3 Svenskläraren som känslövädjare (pathos)

Pathos som den tredje egenskapen handlar om hur lärostoffet, undervisningsinnehållet och det kommunikativa kopplas till känslor. För att dra nytta av den ämneskunskap som läraren har måste hen därtill kunna använda känslor för att på bästa möjliga sätt kunna förmedla innehållet och för att få studeranden att känna sig bekräftade. Dessutom utformar känslorna också till ett stort sätt läromiljön. (Gunnarsson 2012:75.) Tina Kindeberg (2011) fastställer att lärarna är tvungna att skapa känslor och att känslorna är en del av lärandets innehåll. Enligt henne behöver lärarna också ha kunskaper i hur man urskiljer och kommunicerar variationen av olika känslor som påverkar undervisningens karaktär. (Kindeberg 2011:121.)

Känslorna som en del av undervisningen går inte att underskattas – känslorna och deras funktion förstärker det sakliga innehållet och skapar långvarigare effekter hos åhörarna. Det sakliga i sig själv räcker oftast inte om temat eller innehållet inte på något sätt berör den lärandes emotionella nivå. (jfr Hellspong 2002 och Torkki 2006:215.)

Svensklärarnas intervjusvar pekar på att vid sidan av det sakliga (logos) har också känslorna (pathos) en stark roll i informanternas talande och undervisande. Pathos som den tredje talarorienterade egenskapen lyfts upp av alla sex (6) informanter i varierande grad. Vissa informanter nämner kort till exempel humorns roll i sitt tal och sin undervisning, medan flera svensklärare diskuterar och beskriver känslorna, samt deras funktion och betydelse mera i detalj. Intervjuinnehållet påpekar generellt att svensklärarna i denna undersökning har begripit känslornas betydelse för undervisningen och sina möjligheter att med hjälp av känslorna kunna övertyga studerandena.

Intervjuinnehållet formar tre kategorier vilka beskriver de centralaste metoder som svensklärarna använder för att vädja till känslor i sin undervisning. Kategorierna är: *belysande exempel*, *humor* och *motivation*. Tre informanter (inf. 1, 4 och 6) lyfter fram de belysande exemplens betydelse i känslövädjandet. De använder exempel och berättelser ur privata livet för att bättre nå kontakt med studeranden och för att stärka känslövädjandet. Det privata livets närvaro och funktion i svensklärarnas tal och

användning av retoriska grepp kan ses redan i svaren på frågor som handlar om elocutiofasen, där två informanter tar upp den subjektiva öppenheten i sitt tal (jfr ex. 54 och 55). Informanternas beskrivningar angående denna kategori illustreras i exempel 97–99.

Ex. 97 "Det är klart att jag försöker i alla fall vädja till känslor. Jag försöker få kontakt med en elev eller eleverna. Ge exempel – till och med prata om mitt privatliv, om jag vill motivera mina elever. (Informant 1)

Ex. 98 "Det här med att vädja till känslor, [...], jag tror att det är något som jag gör. Det kan vara sådana situationer att vad skulle du göra här, varför skulle du göra så och så.!" (Informant 4)

Ex. 99 "Jag försöker göra svenskan rolig, intressant och attraktiv genom å krydda det just med exempel ur det levande livet och berätta om personliga tabbar som jag gjort under vägen." (Informant 6)

Den andra kategorin som går att finnas i svensklärarnas känslövädjande är användningen av humor. Två informanternas (inf. 3 och 6) intervjusvar betecknar humorns funktion som en del av förhållandet av en öppen och avspänd klassrumsmiljö. Informant nummer 3 tar upp humorn i samband med fråga nummer 14, medan informant nummer 6 inte i samband med denna fråga lyfter fram humorns betydelse. Däremot kan klara skildringar på pathos upptäckas i den sjätte informantens intervjusvar beträffande intervjufråga nummer 10, vilken tillhör elocutiofasen. I hans intervjusvar (se ex. 56) lyfter han fram humorns betydelse som en del av sin klassrumspraktik. Informant nummer 3 intervjusvar belyses nedan.

Ex. 100 "Här (i gymnasiet) kan man vara mera sig själv och just till exempel använda humor." (Informant 3)

Motivationen utformar den tredje kategorin i fråga om pathosdrag i svensklärarnas klassrumspraktik och tal. Motivation som kategori diskuteras av två informanter (inf. 2 och 5). Motivationen avspeglar i detta sammanhang också till en del svensklärarnas sätt att få kontakt med studeranden och stöda sina möjligheter att övertyga. (Se ex. 101 och 102.)

Ex. 101 "Känslorna spelar en jättestor roll på lektionerna och jag försöker själv vara så att man tar hänsyn till känslorna. När man motiverar eleverna. [...] och påverka känslorna så att också de [studerandena] blir motiverade." (Informant 2)

Ex. 102 "Förstås försöker jag uppmuntra dem och vara positiv hela tiden." (Informant 5)

Intervjuinnehållet på fråga nummer 14 visar att pathos har en stark ställning i svensklärarnas personliga beskrivningar och reflektioner kring sin egen undervisning och sitt tal. Vid sidan av logos lyfter alla informanter klart fram känslornas centrala betydelse i undervisningen, i förmedlandet av undervisningsinnehållet och i kontaktskapandet.

Mellan informanterna finns det dock skillnader i hur stor omfattning de beskriver eller uppfattar sig använda pathosdrag. Intervjuinnehållet och materialet visar att svensklärarna fäster uppmärksamhet på sitt förmedlande och talande så att de på bästa möjliga sättet ska kunna skapa känslor som motiverar ämnets mening och ökar trovärdigheten.

Observationsanteckningarna bekräftar de utformade kategoriernas existens och är fullt i linje med informanternas beskrivningar. Därmed anser jag inte det nödvändigt att ta upp vidare exempel ur observationsanteckningarna utan jag nöjer mig med att konstatera att intervjuinnehållet och mina personliga observationsanteckningar överensstämmer med varandra.

4.3.4 Svenskläraren som talare

Svensklärarnas intervjusvar och beskrivningar på fråga nummer 14 visar att alla informanter på en viss nivå fäster uppmärksamhet på de talarorienterade egenskaperna. Att informanterna i varierande utsträckning lagt tyngd på de olika egenskaperna visar att varje lärare värderar de olika egenskaperna på var sitt sätt. Intervjuinnehållet tyder på att utav övertydningsmedlen är det logoset som är överordnat, då alla av undersökningens informanter tar ställning till egenskapen i sina intervjusvar. Pathos som den tredje egenskapen kan också identifieras i alla informanternas svar och visar att svensklärarna i denna undersökning förstärker sitt förmedlande och sin presentation genom att ta hänsyn till känslor. Svaren visar att svensklärarna förstärker pathoset genom att ge exempel, använda humor och förstärka motiverandet. Av de talarorienterade egenskaperna är det ethos som i denna undersökning blir mer underordnat och som i informanternas uppfattningar om sig själv som talare får mindre plats och uppmärksamhet. Jämfört med de andra egenskaperna var det svårare för informanterna att beskriva sin karaktär och reflektera kring sitt ethos. Majoriteten av informanterna (4/6) lyfte dock upp ethosdrag i sina svar medan två informanter inte behandlar ethos i sina intervjusvar.

Fråga nummer 14 befanns tämligen svår bland undersökningens informanter. Att beskriva sig som talare blev relativt utmanande för svensklärarna. Tidigare kunskaper i retorik och medvetenheten om de talarorienterade egenskaperna påverkar hur genomförligt och noggrant informanterna har kunnat beskriva sig som talare.

Att logos och pathos som övertygandemedel är överordnade jämfört med ethos är något som generellt beskriver informanternas syn på de olika egenskaperna i denna undersökning. På basis av intervjuinnehållet angående fråga nummer 14 går det att säga att det oavsett rangordnandet av egenskaperna finns en viss harmoni i svensklärarnas klassrumspraktik när det gäller användningen av den talarorienterade triaden. Som Tina Kindeberg (2011) nämner så påverkas själva undervisningen av hur väl läraren lyckas skapa harmoni mellan de talarorienterade egenskaperna (Kindeberg 2011:31). Genom att få triadens delar att harmoniera har läraren bättre chanser att skapa den nödvändiga känslolådan som bär själva undervisningen vidare (Kindeberg 2011:50).

Kunskaperna om retorik och medvetenheten om de talarorienterade egenskaperna påverkar hur grundläggande svensklärarna kunnat beskriva sig som talare i ljuset av de olika egenskaperna. Det som också måste minnas är att det inte finns två likadana talare och att varje talare lägger olika vikt på de olika egenskaperna. Undersökningen visar att svensklärare på gymnasienivå fäster uppmärksamhet på de talarorienterade egenskaperna och kan genom en retorisk synvinkel beskriva sig som talare, samt att det finns svensklärare som inte tidigare medvetet fäst intresse på de retoriska egenskaperna, men som i intervjuerna ändå i en viss utsträckning kunnat beskriva sina uppfattningar om sig själv som talare. Själva klassrumspraktiken och det konkreta undervisandet bekräftar att svensklärarna i denna undersökning är mångsidiga och kunniga talare som kan dra nytta av språkets verkningsmedel, även om inte alla svensklärare direkt och medvetet kan beskriva de talarorienterade egenskapernas existens, verkan och roll i sin praktik och sitt talande.

5 Sammanfattning

Syftet med denna undersökning har varit att utifrån en retorisk synvinkel ta reda på hur svensklärare i gymnasier konstruerar, genomför och utvärderar sin undervisning, samt hur den retoriska partesmodellen avspeglas i deras arbete och undervisning. Det sekundära syftet är att med hjälp av retorik och de talarorienterade egenskaperna undersöka hurdana svensklärarna är som talare.

I teoridelen presenterar jag mina teoretiska utgångspunkter: den retoriska partesmodellen och de talarorienterade appellformerna, vilka utgör de teoretiska ramarna för

undersökningen. Vidare i samband med partesmodellens olika arbetsfaser presenterar jag retoriska begrepp som tas hänsyn till i analysen och som tillhör som delar till den övergripande teorin.

För undersökningen har jag utfört semistrukturerade, kvalitativa intervjuer med sex (6) svensklärare vid tre olika gymnasier. Utöver intervjuerna har jag också observerat två (2) lektioner av varje informant och gjort observationsanteckningar under observationerna. Lektionerna har också videoinspelats för noggrannare och vidare analys. Fokuset i analysen ligger på intervjuinnehållet, d.v.s. svensklärarnas svar, beskrivningar och uppfattningar om temat. Observationsanteckningarna och videoinspelningarna har använts för att komplettera intervjuerna och för att kunna jämföra informanternas svar med deras konkreta klassrumspraktik, samt för att kunna lyfta fram sådana retoriska drag eller resultat som informanterna inte tagit upp i intervjuerna, men vilka visar att svensklärarna t.ex. omedvetet använder sig av retoriska verktyg eller begrepp. Eftersom temat retorik är tämligen mångfacetterat och som ämne svårt att se restriktivt på, anser jag att det har varit nyttigt att använda flera datainsamlingsmetoder. Flera datainsamlingsmetoder har gjort det enklare att forma vattentätare resultat.

Undersökningens material har undersökts kvalitativt, men också vissa kvantitativa drag förekommer. För analysen av materialet, d.v.s. intervjuinnehållet, har jag tillämpat materialstyrd innehållsanalys. Jag har lyssnat igenom intervjuerna och transkriberat det väsentligaste innehållet. Därefter har jag genomläst intervjuerna, reducerat innehållet och format kategorier utifrån de reducerade fraserna. Slutligen har jag jämfört kategorierna med de teoretiska utgångspunkterna. (se figur 1.) Fältanteckningarna har också genomlästs noggrant och de har använts för att jämföra svensklärarnas intervjusvar med deras klassrumspraktik, samt för att lyfta fram retoriska aspekter som klart förekommit under lektionerna, men vilka informanterna inte har nämnt i sina intervjusvar. Fältanteckningarna har också använts som illustrerande exempel.

Utifrån undersökningens resultat anser jag att jag lyckats få svar på mina forskningsfrågor (se 1.1). Svensklärarnas svar på de inledande frågorna (se bilaga 1) visar att en tredjedel (2/6) av informanterna är omedvetna om partesmodellen och inte heller medvetet tänker på sin undervisning ur ett retoriskt perspektiv. Intervjusvaren bekräftar att hälften av svensklärarna omedvetet stöder sig vid partesmodellen då de utformar och genomför sin undervisning. Dessa tre svensklärares beskrivningar visar att de också ser på sin

undervisning ur en retorisk synvinkel. Av svensklärarna på gymnasienivå är det informant nummer 6 som utgör undantaget och vars intervjusvar visar att hen medvetet både stöder sig till delar av partesmodellen och ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. Svaren visar generellt att majoriteten av svensklärarna har funderat och tänkt på sitt undervisande ur en retorisk synvinkel, men att de ändå inte är medvetna om, och inte heller stöder sig på, den retoriska partesmodellen. Undantaget är informant nummer 6, vars medvetenhet om den retoriska synen på undervisningen och partesmodellen avviker från de övriga svensklärarna.

Svensklärarnas svar och beskrivningar angående partesmodellen och dess delar åskådliggör partesmodellens omedvetna stöd för svensklärarna på gymnasienivå. Informanternas svar på de olika arbetsfaserna visar att partesmodellen avspeglas mer medvetet angående inventio-, dispositio- och memoriafasen, medan elocutio-, actio och emendatiofasernas svar visar att informanterna inte medvetet kan finna eller beskriva något som kunde kopplas samman med arbetsfaserna, eller som kunde påvisa att de i större grad är medvetna om dessa arbetsfaser. Informant nummer 6 utgör undantaget också i detta fall då hens svar på actiofasens fråga (fråga nummer 13) visar att hen medvetet tar hänsyn också till denna arbetsfas. Majoritetens intervjusvar på de olika arbetsfaserna framhäver att partesmodellen utgör ett omedvetet stöd för svensklärarna på gymnasienivå. Att det kan finnas klara samband mellan partesmodellens faser och svensklärarnas svar och beskrivningar om sin klassrumspraktik visar att partesmodellen, och retoriken överlag, finns någonstans i bakhuvudet av svensklärarna. Undersökningen visar att partesmodellen fungerar som ett mer medvetet stöd för en svensklärare (informant nummer 6). Hens intervjusvar på de olika arbetsfaserna och de inledande frågorna betecknar hens medvetenhet om den retoriska arbetsprocessen och om retorikens verktyg för sin undervisning och sitt arbete. För majoriteten av svensklärarna fungerar partesmodellen inte som ett medvetet verktyg då de utformar, utför och utvärderar sin undervisning. Fältanteckningarna och videoinspelningarna visar att partesmodellen och de retoriska enheterna angående modellens olika faser avspeglas i varje svensklärares klassrumspraktik i olika omfattning beroende av informanten. Att majoriteten av svensklärarna inte kan beskriva och reflektera kring partesmodellens delar och att olika retoriska begrepp och drag betecknande partesmodellens olika arbetsfaser kan märkas i klassrumspraktiken under observationerna, bevisar att oavsett avspeglingen är

majoriteten av svensklärarna omedvetna av den retoriska arbetsprocessen då de utför sin praktik.

Den tredje forskningsfrågans (se 1.1) resultat visar att av talarorienterade egenskaperna stöder sig svensklärarna mest vid logos (ämneskunnande) och pathos (känslövädjande). Av verkansmedlen är dessa två överordnade medan ethos som triadens första egenskap blir mer underordnat och präglas av drag som behandlar personligt ethos. Intervjuinnehållet visar att alla informanter fäster uppmärksamhet på de talarorienterade egenskaperna. Tidigare kunskaper om retorik och språkets verkningsmedel kan anses ha påverkat informanternas möjligheter att besvara intervjufrågan. Svaren, observationerna och fältanteckningarna bekräftar att alla svensklärarna i denna undersökning är mångsidiga talare och att de olika talarorienterade egenskaperna har sin plats och kan identifieras i informanternas presentationer (lektioner), även om inte alla svensklärare medvetet fäster uppmärksamhet på alla språkets verkningsmedel. Intervjusvaren tyder på att det inte är enkelt och vardagligt för svensklärare att se på sig som talare och utvärdera sitt tal och kommunikativa egenskaper. Observationerna och videoinspelningarna visar dock att svensklärarna använder sig av olika språkliga verkningsmedel och egenskaper som hör till karaktären. Detta förstärker den syn att de talarorienterade egenskapernas utnyttjande och existens i undervisningen är omedvetet, eftersom svensklärarna t.ex. i mindre omfattning fäster uppmärksamhet på ethoset i intervjusvaren, men att olika exempel på ethosdrag förekommer i undervisningen. Med hjälp av fältanteckningarna har man dessutom kunnat identifiera ethosdragens förekomst i undervisningen. Resultaten tyder på att svensklärare i gymnasier är mångsidiga och skickliga talare, och som trots sin omedvetenhet om de talarorienterade egenskaperna ändå omedvetet använder sig av och stöder sig på dem och utnyttjar retorik i olika omfattning i sin klassrumspraktik.

Avhandlingens resultat klargör hur den retoriska partesmodellen och generellt retoriken avspeglas i svensklärarnas undervisning och klassrumspraktik på gymnasienivå. Studien visar dessutom hur svensklärare ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel och hur svensklärarna anser sig själva som talare. Resultaten och intervjusvaren belyser svensklärarnas uppfattningar om retorik och dess inverkan på deras personliga undervisande och den konkreta klassrumspraktiken.

Eftersom temat är fräscht och saknar tidigare forskning som direkt kunde förknippas med denna undersökningens innehåll, går det inte direkt att jämföra resultaten med tidigare

forskning. Resultaten visar dock liknande drag som förekommer i tidigare forskningar om retorik och pedagogik. Per-Anders Borius (2005) har i sin studie kommit fram till att det finns ett samband med partesmodellens samtliga steg och själva undervisningens olika faser. Partesmodellens delar går med andra ord att identifieras i lärarnas undervisning och lärarna kan med hjälp av partesmodellens delar och begrepp beskriva sin klassrumspraktik. På samma sätt som i Borius undersökning har svensklärare också i denna undersökning kunnat beskriva sin klassrumspraktik genom att stöda sig på partesmodellens olika delar och begrepp, oavsett svensklärarnas tidigare kunskaper om temat. (Borius 2005:25, 32.)

Greta Lahti (2014) har i sin studie nått fram till resultat som visar att lärare använder de talarorienterade egenskaperna ethos, logos och pathos framförallt för att föra fram sina budskap, motivera, inspirera och skapa bra relationer mellan sig och sina elever (2014:24). Svensklärarnas beskrivningar om sig som talare och de talarorienterade egenskapernas funktion för dem i denna studie kan därmed anses vara i linje med resultaten av Lahtis studie. Också för svensklärare i denna studie är det viktigt att t.ex. med hjälp av pathos motivera och inspirera studerandena och skapa en trovärdig relation till dem.

Jag anser undersökningens resultat nyttiga för svensklärarna, eftersom det undersökta temat är nytt och fräscht. Svensklärarna, som lärarna överlag, behöver mer kunskaper om lärarens ansvar över den muntliga framställningen i undervisningen och lärarens kunskaper om att kunna leda kommunikativa situationer med hjälp av sina kommunikativa egenskaper. Som svensklärare planerar och organiserar man undervisningssituationen och bär med sig de kunskaper som man vill förmedla till sin publik. De muntliga uttrycken och det språkliga budskapet skapar ämnets mening och trovärdigheten kring läraren. Med hjälp av retorikens verktyg och verkningsmedel kan man som lärare påverka inlärningsmiljön och öka kvaliteten av inläringens innehåll. (jfr Kindeberg 2011; Petek 2014.) Undersökningen erbjuder också nyttig information för blivande svensklärare och framhäver ämnets viktighet som en del av universitetsundervisning.

6 Diskussion

Slutligen diskuterar jag över undersökningens tillförlitlighet och metoder, samt kommer med idéer för vidare forskning. Med tanke på syftet anser jag att mitt material har varit tillräckligt omfattande. Observationerna, fältanteckningarna och videoinspelningarna kompletterar intervjuerna och ökar studiens tillförlitlighet. De semistrukturerade och kvalitativa intervjuerna har gett informanterna möjlighet att beskriva sina uppfattningar om temat och besvara intervjufrågorna fritt och öppet. Observationerna har gjort det möjligt för mig att både jämföra informanternas svar med klassrumspraktiken och lyfta fram vissa retoriska drag och aspekter som informanterna inte tagit upp i intervjuerna och därmed ge exempel på omedvetna retoriska drag eller verktyg som svensklärarna i gymnasier använder sig av. Jag anser att insamlingsmetoderna (se underkapitel 3.1) och analysmetoden (se 3.2) har fungerat bra och de har hjälpt mig att få relevanta resultat ur materialet. Utifrån resultaten kan man dock inte dra generella slutsatser eftersom ämnet är fräscht, saknar direkt jämförbar forskning, är kvalitativ till sin art och eftersom urvalet av svensklärare är tämligen liten.

Det som kan till en del utmärkas i undersökningen och svensklärarnas svar är att förkunskaperna om temat retorik varierar mellan informanterna och kan ha påverkat intervjuarens omfattning och mångfaldighet. Informanterna tilldelades inte heller intervjufrågorna på förhand, vilket kunde ha underlättat deras svarande och beskrivande av sin praktik i intervjuerna, men vilken också kunde ha påverkat deras agerande i klassrummet under observationstillfällena. Min personliga närvaro under observationstillfällena kan ha inverkat svensklärarnas agerande och undervisande i klassrummet. Detta är en typisk nackdel med observationer och är svårt att undvika (jfr Fangen 2005:218–223). Oavsett observationens nackdelar anser jag att metoden kompletterat de övriga metoderna och har gett mig vattentätare resultat. Att intervjuerna genomförts på svenska istället för informanternas modersmål (finska) kan också ha påverkat svensklärarnas intervjuvar. Valet av svenska som intervjuspråk kan ha gjort besvarandet på intervjufrågorna svårare för vissa informanter än om intervjuerna hade genomförts på finska. Med tanke på informanternas ämne och på undersökningens språk anser jag att valet att använda svenska trots allt är naturligt och relevant.

Som jag diskuterat tidigare har varje lärare sin egen karaktär som påverkar rollen som kommunikatör. Denna studie och dess resultat visar att alla svensklärare har sin egen stil

att uppbygga sin undervisning och tala i undervisningssituationer. Svenskläraren som talare har flera olika möjligheter och verktyg att tillämpa och stöda sig på då hen planerar, strukturerar eller genomför sin undervisning, samt talar och använder språket under lektionerna. Eftersom retorik är ett mångfacetterat och omfattande ämne har också svenskläraren flera olika möjligheter att utnyttja ämnets olika särarter och egenskaper i sitt undervisande, talande och övertygande. Lennart Hellspong (2002 & 2011), Tina Kindeberg (2011) och Hans Gunnarsson (2012) tar hänsyn till de egenskaper och verktyg som goda talare har och bör begripa, och med hänvisningar till olika teorier och olika beskrivningar utformar de mer eller mindre den perfekta pedagogiska kommunikatören. Denna undersökning visar att svensklärare är skickliga och mångsidiga talare även om de till en stor del inte medvetet upptäcker retorikens närvaro och även om de finner det utmanande att beskriva hur de uppfattar sig som talare. Svensklärarna skiljer sig från varandra i medvetenheten om och användningen av olika retoriska verktyg och egenskaper. Oavsett variationen och omfattningen av de retoriska inslagen i undervisningen klarar sig alla svensklärare av att uppfylla lärarprofessionens uppdrag. Det gäller därmed att kunna ställa sig kritiskt till beskrivningar och teorier gällande tal och samtal i läraryrket och pedagogiska situationer. De retoriska situationerna och undervisningstillfällena är varje gång annorlunda och trovärdigheten och relationen mellan talaren och publiken skapas alltid i det nya ögonblicket. Forskarnas beskrivningar om den goda och perfekta talarens egenskaper är något som knappast ingen talare fullkomligt kan nå. Tidigare undersökningarna och teorierna som jag stött mig på i genomförandet av denna undersökning måste också kunna ses ur en kritisk synvinkel. Denna studie har visat att man kan vara en god talare även om kunskaperna i retorik eller intresset för retorik är mindre.

Svensklärarnas, och överlag språklärarnas, syn på retorik och på sig själv som talare är ett rikt fasetterat och nyanserat tema som saknar forskning i mer omfattande grad och behöver forskas mera. Denna undersöknings resultat går inte att generaliseras, eftersom materialet inte är så omfattande och temat saknar tidigare forskning vilket gör att resultaten inte i större omfattning kan kritiskt och direkt jämföras med tidigare forskning. Generellt är lärarens retorik som tema fräscht och kräver vidare och mer utvidgad forskning.

Denna undersökning har skapat flera idéer för vidare forskning. Svensklärarnas medvetenhet om partesmodellen och om sig som talare kunde forskas vidare med ett

större antal informanter eller till exempel på andra skolstadier. I denna studie har jag fokuserat på ämnet ur lärarperspektiv, men ämnet kunde också närmas ur studerandes perspektiv och undersökas hur studeranden ser svensklärarna som talare och hur den muntliga relationen enligt dem fungerar under undervisningssituationerna. Man kunde vidare även undersöka skillnaderna mellan resultaten angående lärar- och elev-/studentperspektivet.

Litteratur

Aristoteles, 2012: *Aristoteles. Retoriikka/Runousoppi* (Teokset IX). Vantaa: Gaudeamus.

Beronius Karin & Ekenvall Monica, 2011: *Lärohandledning: Våga tala – vilja lyssna*.

Utbildningsradion. (30.11.2016)

[http://www.ur.se/mb/pdf/handledning/166000-166999/166278-](http://www.ur.se/mb/pdf/handledning/166000-166999/166278-1_Retorik%20Handledning.pdf)

[1_Retorik%20Handledning.pdf](http://www.ur.se/mb/pdf/handledning/166000-166999/166278-1_Retorik%20Handledning.pdf)

Borius, Per-Anders, 2005: *Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik. Gymnasielärare talar om sin praktik*. (Magisteruppsats). Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet. (11.1.2017)

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1332254&fileOid=1332255>

Cassirer, Peter, 1997: *Huvudlinjer i retorikens historia*. Lund: Studentlitteratur.

Edwards, Richard; Nicoll, Katherine; Solomon, Nicky & Usher, Robin, 2004: *Rhetoric and educational discourse. Persuasive texts?* London: RoutledgeFalmer.

Fafner, Jørgen, 1989: *Retorik. Klassisk & moderne*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.

Fangen, Katrine, 2005: *Deltagande observation*. Malmö: Liber.

Fessenden, Seth, 2003: The classroom teacher is not a public speaker. I: *Quarterly Journal of Speech* 29 (43). S. 92.

Forsskåhl, Mona & Rosenberg-Wolff, Carita, 2014: Att växa till talare – unga akademiska talare i ljuset av partesmodellen. I: *Retorik och lärande. Kunskap – bildning – ansvar*. Nordiska konferensen för retorikforskning (NKRF). S. 69–81.

Green-Vänttinen, Maria; Korkman, Christina & Lehti-Eklund, Hanna, 2010: *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Nordica.

Gunnarsson, Hans, 2012: *Lärarens retorik – Om tal och samtal i läraryrket*. Stockholm: Liber.

Hellspång, Lennart, 1992: *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.

- Hellspång, Lennart, 2002: Retorik och didaktik. I: *Retorik. Svenskläraryrkesförbundet årskrift*. Svenskläraryrkesserien 225. Stockholm: Natur och Kultur. S. 7–17.
- Hellspång, Lennart, 2011: *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannesson, Kurt, 1990: *Retorik eller konsten att övertyga*. Stockholm: Norstedts.
- Jorgensen, Danny L., 1989: *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. Newbury Park, California: Sage.
- Kindeberg, Tina, 2011: *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kurki, Leena & Tomperi, Tuukka, 2011: *Väittely opetusmenetelmänä*. Tallinna: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend, 2014: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahti, Greta, 2014: *Ethos, pathos logos i skolan. Lärares syn på retorik som pedagogiskt verktyg*. (Examensarbete). Luleå: Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet. (11.1.2017)
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1030709/FULLTEXT02>
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael, 1994: *Qualitative Data Analysis*. 2 uppl. California: Sage.
- Olsson Jers, Cecilia, 2010: *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. (Doktorsavhandling, Svenska med didaktisk inriktning). Malmö Studies in Educational Sciences No. 51. Malmö: Holmbergs.
- Patel, Runa & Davidson, Bo, 1994: *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Petek, Tomaž, 2014: The Teacher as a Public Speaker in the Classroom. I: *Studies in Literature and Language*. 9 (1). S.124–133. (6.5.2018)
http://pefprints.pef.uni-lj.si/2347/1/Public_speaker.pdf
- Puro, Jukka-Pekka, 2005: *Retoriikan historia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Ramirez, José Luis, 2003: *Retorik som humanvetenskaplig kunskapsteori och metod i samhällsplanering - En idéöversikt*. Statsvetenskaplig Tidskrift 2003/04, årg 106 nr 1. (2.1.2017) <http://cts.lub.lu.se/ojs/index.php/st/article/view/2124/1701>

Sundell, Björn, 2015: *Den obligatoriska svenskan – för och emot*. Tankesmedjan Magma 3/2015. (2.3.2017)
<http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/3184f7fc1c9967eefa5190575cd6f8838d1b2835.pdf>

Torkki, Juhana, 2006: *Puhevalta. Kuinka kuulijat vakuutetaan*. Helsingfors: Otava.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, 2003: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Utbildningsstyrelsen, 2015: *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (29.11.2016)
http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrundsinformation:

Kön:

Ålder:

Studier:

Ämnesbehörighet:

Arbetserfarenhet:

Studier i retorik:

Beskriv kort den retoriska arbetsprocessens delar:

****inventio** (planera och förbereda undervisningen),*

****dispositio** (strukturera stoffet och undervisningsinnehållet, och hur man disponerar undervisningen),*

****elocutio** (talsituationerna i undervisningen, utsmyckandet av undervisningens innehåll),*

****memoria** (memorering av lektionens/undervisningens innehåll, stöd för minnet, t.ex. lektionsplan),*

*!**actio** (själva framförandet och undervisningen),*

*? **emendatio** (utvärdering och utveckling av undervisningen)*

* = PLANERING

! = FRAMTRÄDANDE / UNDERVISNING

? = UTVÄRDERING / UTVECKLING

INLEDANDE FRÅGOR

- 1) Är du medveten av den retoriska arbetsprocessen när du planerar och utformar din undervisning?

- 2) Har du tänkt på din undervisning ur en retorisk synvinkel?

INVENTIO

3) Hur förbereder och planerar du dina lektioner?

4) Har du ett visst syfte när du planerar din undervisning? Varifrån härstammar syftet för undervisningen och på vilket sätt styr den planeringen av undervisningen?

5) Hurdana verktyg och hjälpmedel använder du dig av när du planerar undervisningen?

DISPOSITIO

- 6) Hur sorterar du stoffet och bygger upp lektionens struktur? Vad är syftet med strukturen? Vad är det som du tar i hänsyn? Vad är det du vill med undervisningen?

- 7) Hurdan är en bra lektions disposition/struktur?

ELOCUTIO

8) Har du en viss stil när du talar? (*Är du medveten om den?*) Beskriv.

9) Planerar du ditt tal för lektionerna? (*I vilka situationer använder du dig av målspråket? När använder du finska? Bestämmer du det på förhand? Vad är syftet med målspråksanvändningen?*)

10) Använder du dig av retoriska grepp (*upprepning, metafor, variation, tonhöjd osv.*) eller talhandlingar (*skapa kontakt med eleverna, skapa förståelse, vinna samtycke osv.*) i ditt tal under undervisningen?

MEMORIA

11) På vilket sätt stöder du din memorering? (*Hjälpmedel? Manus?*)

12) Hurdan lektionsplan använder du dig av? (*Ger den stöd? Hurdan?*)

ACTIO

- 13) Fäster du uppmärksamhet på ditt uppträdande och olika aspekter som tal, kroppsspråk, mimik, röstbehandling osv.?

Talarorienterade egenskaperna:

Ethos: talarens karaktär

Logos: det informativa, expert på innehållet som du undervisar

Pathos: vädjande till studerandes känslor, användning av känslomässiga drag

- 14) Fäster du som lärare uppmärksamhet på talarorienterade egenskaperna: *ethos*, *logos* och *pathos*? (Har de en betydelse för dig? Hurdan talare anser du dig vara?)

EMENDATIO

15) Hur utvärderar och utvecklar du din presentation (undervisning)? (*Vilka aspekter lägger du tyngd på?*)

16) Utvärderar du också talet och uppträdandet eller analyserar du endast lektionens innehåll? (*Varför? / Varför inte? Hur?*)

Bilaga 2

Observationsschema

Datum:

Tid:

Lärare:

Skola:

Kurs:

Grupp:

Retoriska arbetsprocessen i undervisningen:

<p style="text-align: center;">INVENTIO</p> <ul style="list-style-type: none">- planering- lektionens syfte	
<p style="text-align: center;">DISPOSITIO</p> <ul style="list-style-type: none">- lektionens struktur- lektionens olika delar- innehåll och ordning	

ELOCUTIO

- retoriska grepp i talet
- talhandlingar
- talstil
- målspråksanvändning

MEMORIA

- manus
- hjälpmedel
- lektionsplan

ACTIO / Läraren som talare

- röstbehandling
- mimik
- kroppsspråk

Ethos

- *läraren som karaktär*
- *förtroende*
- *auktoritet*

Logos

- *läraren som expert av lektionsinnehåll*

Pathos

- *vädjandet till studerandes känslor*

<p>EMENDATIO</p>	
<p>ÖVRIGA IAKTTAGELSER</p>	