



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans åk 7-9. Ämneskombination - Svenska och Engelska VT 2024  
Fakulteten för Lärarutbildning

# **”Ett växande problem... med elever som tystnar.”**

## **-En studie om högstadielärares syn på retorik**

**Philip Jönsson**

**Författare**

Philip Jönsson

**Titel**

”Ett växande problem... med elever som tystnar.” – En studie om högstadielärares syn på retorik

**Engelsk titel**

”An expanding problem... with students becoming silent.” – A study about high school teachers view of rhetoric

**Handledare**

Camilla Forsberg

**Bedömande lärare**

Christoffer Dahl

**Examinator**

Anna Smedberg Bondesson

# Sammanfattning

Den svenska skolan har sedan 1990-talet riktat ett allt större fokus mot elevers sociala skicklighet och deras förmåga att samspela med andra individer (Olsson Jers, 2010). Trots detta omnämns ordet retorik inte i Skolverkets *läroplan för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet 2022*. Det är denna observation som denna undersökning utgår ifrån. Syftet med studien var att undersöka högstadielärares uppfattningar och erfarenheter av området retorik. Utifrån syftet skapades följande tre frågeställningar:

- Vilken uppfattning har högstadielärare om vad retorik innebär?
- Hur uppfattar högstadielärare sin egen undervisning om retorik?
- Hur uppfattar högstadielärare elevers förståelse för retorik?

För att svara på undersökningens syfte och frågeställningar användes metoden semistrukturerade intervjuer. Studiens empiriska material består av fyra högstadielärare som undervisar i svenskämnet vid samma skola. Resultatet har analyserats genom fenomenografi och den fenomenografiska analysmodellen. Detta i syfte att skapa en så rättvis bild som möjligt av högstadielärarnas uppfattningar. Resultatet i studien visade att lärarna uppfattar retorik som viktigt och att de erbjuder elever många och olika tillfällen att arbeta med retorik. Lärarna uppfattar också att retorik är någonting som man kan arbeta med i andra ämnen än svenskämnet. Vidare belyser de vikten av att förankra retorikundervisning i relevanta användningsområden. Genom att göra detta utvecklar eleverna en förståelse för omvärlden och respekt för andras åsikter. Sammanfattningsvis belyser studien vikten av att lärare arbetar återkommande med retorik, och att undervisningen förankras i relevanta användningsområden. Detta för att elever ska utveckla respekt för andras åsikter och förståelse för omvärlden.

**Ämnesord:** Grundskola, svenskämnet, undervisning, lärarperspektiv, retorik och fenomenografi.

# Innehållsförteckning

<b>Förord .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	8
1.2 Centrala begrepp .....	8
1.2.1 Retorik .....	8
1.2.2 Kommunicera .....	9
1.2.3 Uppfattning .....	9
1.3 Disposition .....	9
<b>2. Bakgrund .....</b>	<b>11</b>
2.1 Retorikens historia i Sverige .....	11
<b>3. Tidigare forskning.....</b>	<b>13</b>
3.1 Lärares uppfattningar om arbetet med retorik.....	13
3.2 Lärares uppfattningar om muntliga strategier .....	14
3.3 Skillnader mellan muntlig och skriftlig retorik .....	16
3.4 Retorik kopplat till undervisning om demokrati .....	17
<b>4. Teoretisk utgångspunkt.....</b>	<b>19</b>
4.1 Fenomenografi .....	19
4.2 Fenomenografisk analysmodell .....	20
<b>5. Metod och genomförande .....</b>	<b>22</b>
5.1 Val av metod .....	22
5.2 Urval.....	22
5.3 Genomförande.....	23
5.4 Etiska övervägande .....	25
5.5 Bearbetning av empiriskt material .....	26
5.6 Trovärdighet och tillförlitlighet .....	28
<b>6. Resultat och analys.....</b>	<b>30</b>
6.1 Högstadielärares uppfattningar om retorik.....	30
6.1.1 Muntlig och skriftlig retorik.....	31
6.1.2 Retorikundervisningens relevans .....	32
6.1.3 Relevanta retorikundervisningsämnen.....	34
6.2 Högstadielärares uppfattningar om den egna undervisningen .....	36
6.2.1 Tid .....	36

6.2.2 Arbetsmetoder .....	38
6.3 Högstadielärares uppfattningar om elevernas förståelse för retorik .....	41
6.3.1 Arbetsområdet .....	41
6.3.2 Användningsområden .....	42
<b>7. Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>43</b>
7.1 Avslutande diskussion .....	43
7.2 Metoddiskussion .....	46
7.3 Vidare forskning .....	47
7.4 Avslutande ord .....	47
<b>Referenser .....</b>	<b>49</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>52</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>54</b>
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>56</b>

## Förord

Detta examensarbete har skrivits av en student vid Ämneslärarutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans åk 7–9. Ämneskombination - Svenska och engelska vid Högskolan Kristianstad.

Framförallt vill jag rikta ett stort tack till samtliga lärare som tog sig tid att delta i min intervjustudie. Utöver detta vill jag också tacka min handledare Camilla Forsberg som under hela arbetsprocessen varit engagerad och stöttat mig med otaliga tips och råd.

Stort tack!

# 1. Inledning

Idag lever vi i ett samhälle som ställer krav på människors retoriska kunskaper. Den muntliga kapaciteten omnämns ofta som en essentiell förmåga hos individen (Olsson Jers, 2010, s. 100). Retorik är någonting som de flesta människor använder dagligen utan att reflektera över detta. Det är inte ovanligt att en individ upplever rädsla för att tala inför andra människor, till exempel vid en festlig tillställning. Men för många kan denna rädsla också handla om någonting så vardagligt som att delta i sociala sammanhang och prata med andra människor. Enligt en undersökning som marknadsundersökningsföretaget Growth from Knowledge<sup>1</sup> (GfK) genomförde på uppdrag av Utbildningsradion<sup>2</sup> (UR) upplevde 19 procent av eleverna som gick i årskurs 9 i Sverige att de brukade känna sig nervösa eller rädda för att tala i grupp (UR, 2012). Retoriska färdigheter är någonting som individen kan utveckla för att bli bekvämare i dessa situationer.

Sedan 1990-talet har det inom den svenska skolan riktats ett betydande fokus mot elevernas sociala samspel och dialogen mellan elev-elev och elev-lärare har framhållits som allt viktigare (Olsson Jers, 2010). Enligt mig är det därför intressant att ordet retorik inte förekommer i Skolverkets *läroplan för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet 2022*. Istället används till exempel begreppen kommunikation och kommunicera. Lärare understryker dock att det är viktigt att undervisningen i skolan erbjuder elever många och olika tillfällen att utveckla sina retoriska färdigheter (Palmér, 2008). Dessutom framhåller lärare att kunskap om retorik är någonting som elever kan utveckla i merparten av skolämnena (Tjernberg, 2013). Att utveckla en kunskap och förståelse för vikten av att kunna kommunicera med andra individer är viktigt. I vuxen ålder handlar mycket om att kunna tala i olika situationer och vara delaktig i en dialog (Dysthe, 1996, s. 249). Under min tid

---

<sup>1</sup> Growth from Knowledge. Tyskt marknadsundersökningsföretag som på uppdrag genomför undersökningar kopplade till specifika områden.

<sup>2</sup> Utbildningsradion. Svenskt massmedieföretag vars programverksamhet har som syfte att minska kunskapsklyftorna i samhället.

vid *Ämneslärarutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans åk 7-9* vid Högskolan Kristianstad har jag utvecklat ett intresse kring retorik. Högskolestudier och egna erfarenheter ifrån verksamhetsförlagd utbildning har gjort att jag blivit särskilt intresserad av att fördjupa mig inom detta området. Därför vill jag i denna studie undersöka högstadielärares uppfattningar och erfarenheter kring området retorik, hur de arbetar med retorik i den egna undervisningen och hur de uppfattar elevernas förståelse för retorik.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbetet är att undersöka högstadielärares uppfattningar och erfarenheter av området retorik.

Frågeställningarna är följande:

- Vilken uppfattning har högstadielärare om vad retorik innebär?
- Hur uppfattar högstadielärare sin egen undervisning om retorik?
- Hur uppfattar högstadielärare elevers förståelse för retorik?

## 1.2 Centrala begrepp

I denna undersökning används fyra centrala begrepp. Nedan preciseras innebörden och tolkningen av dessa begrepp i den här aktuella studien.

### 1.2.1 Retorik

Enligt Sigrell (2015) kan *retorik* ”hjälpa oss att uppnå de intentioner vi har när vi öppnar munnen eller trycker på tangenterna” (s. 12). Begreppet kan liknas vid en verktygslåda som bidrar med praktiska tips och hjälpmedel (a.a., s. 13). Vidare bygger retorik på begreppen ethos, pathos och logos. Detta innebär att talaren eller skribenten syftar till att skapa trovärdighet, väcka känslor och övertyga sin publik (Gunnarsson, 2012). Kopplat till retorik finns också den retoriska arbetsprocessen, som består av fem punkter: *Inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio*. Dessa syftar till att talaren använder relevant och vetenskapligt grundat innehåll, disponerar innehållet, anpassar sitt språk efter deltagarna, memorerar talet och att talaren använder sitt kroppsspråk och tonläge etc. (a.a.).



### 1.2.2 Kommunicera

Enligt Skolverket (2002) ska samtliga elever ges möjlighet att utveckla sin förmåga att *kommunicera* (a.a., s. 8). Begreppet beskriver bland annat det sociala samspel som förkommer mellan lärare – elev och elev – elev (Olsson Jers, 2010, s. 19). Men individen kan kommunicera på många olika sätt. Till exempel tal, skrift och kroppsspråk. Att kommunicera innefattar också gester och blickar. Denna förmåga är inte medfödd utan det är någonting individen utvecklar genom sitt samspel med omvärlden. Med tiden skapar individen en förståelse för kommunicerandets fördelar (Brodin, 2005, s. 5).

### 1.2.3 Uppfattning

Dahlgren & Johansson (2019) beskriver *uppfattning* som ”ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något” (a.a., s. 179). Det finns olika sätt att se på världen, men det finns också ett begränsat antal sätt att uppfatta världsliga fenomen (a.a., s. 179). De uppfattningar som framkommer i en studie påverkas av valet av deltagare och antalet deltagare (a.a., s. 180). Alexandersson (1994) skriver att uppfattning är någonting som påverkas av individen och omvärldens relation. Den specifika situationen och sammanhanget har en viss betydelse (a.a., s. 117).

## 1.3 Disposition

I kapitel 2 bakgrund presenteras kortfattat retorikens historia i Sverige (2.1).

I kapitel 3 tidigare forskning presenteras den forskning som denna studie bygger på. Forskningen kopplas till undersökningens syfte och frågeställningar. Kapitlet innehåller tre avsnitt: lärares uppfattningar om att arbeta med retorik i skolan (3.1), lärares olika tankar kring muntliga strategier (3.2) och skillnader mellan muntlig och skriftlig retorik (3.3).

I kapitel 4 teoretisk utgångspunkt beskrivs fenomenografi (4.1) och den fenomenografiska analysmodellen (4.2).

I kapitel 5 metod och genomförande presenteras val av metod (5.1), urval (5.2), genomförande (5.3), etiska överväganden (5.4), bearbetning av empiriskt material (5.5) och tillförlitlighet och trovärdighet (5.6).

I kapitel 6 resultat och analys presenteras studiens resultat. Resultatet har analyserats med hjälp av den fenomenografiska analysmodellen och delats in i tre större avsnitt. Första avsnittet högstadielärares uppfattningar om retorik (6.1) innehåller underrubrikerna muntlig och skriftlig retorik (6.1.1), retorikundervisningens relevans (6.1.2) och relevanta undervisningsämnen (6.1.3). Andra avsnittet högstadielärares uppfattningar om den egna undervisningen (6.2) består av underrubrikerna tid (6.2.1) och arbetsmetoder (6.2.2). Det sista avsnittet högstadielärares uppfattningar om elevernas förståelse för retorik (6.3) innehåller underrubrikerna arbetsområdet (6.3.1) och användningsområden (6.3.2).

I kapitel 7 diskussion och slutsatser diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning. Diskussionen kopplas till studiens tre frågeställningar. Utöver detta presenteras undersökningens slutsatser, val av metod diskuteras, förslag på vidare forskning diskuteras och avslutande ord presenteras. Kapitlet innehåller avsnitten: avslutande diskussion (7.1), metoddiskussion (7.2), vidare forskning (7.3) och avslutande ord (7.4).

## 2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras kortfattat retorikens historia i Sverige och varför retorik fortfarande är ett relevant område att arbeta med i skolan idag.

### 2.1 Retorikens historia i Sverige

Olsson Jers (2010) skriver att retorik har varit en del av den svenska skolan under lång tid. Synen på begreppet har dock förändrats, delvis påverkat av tidsaktuella politiska och pedagogiska åsikter (a.a., s. 97). Retorik introducerades i de statliga skolförordningarna under början av 1800-talet. Det var framförallt kyrkan som propagerade för utvecklandet av allmänhetens förmåga att kunna skriva och tala. Utöver detta fanns det också privata skolor som utbildade individer i konsten att använda dessa färdigheter i offentliga sammanhang. Under denna tidsperiod riktades mest fokus mot skrivkunnighet och talet fick mindre utrymme (a.a., s. 97). Begreppet retorik försvann inom grundskolans verksamhet under mitten av 1800-talet och återkom först under 1990-talet. Under denna period riktades ett begränsat fokus på elevernas utvecklande av retoriska färdigheter. Under mitten av 1900-talet introducerades dock begreppen muntlig framställning och muntligt anförande i grundskolan. Det innebar en tydligare riktningförändring mot att återigen utbilda eleverna i att tala inför andra elever (a.a., s. 98). Sedan 1990-talet har det också riktats ett betydande fokus mot elevernas sociala samspel och dialogen mellan elev-elev och elev-lärare har framhållits som allt viktigare (a.a., s. 100).

Begreppet retorik har fortfarande inte återintroducerats i Skolverkets *läroplan för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet 2022*. Idag är det framförallt begreppen kommunikation och kommunicera som framhålls. Vidare står det skrivet i det centrala innehållet för svenskämnet i årskurs 7–9, att lärare ska erbjuda eleverna möjligheter att öva på muntlig framställning. Det syftar till att eleverna ska utveckla kunskaper kring innehåll, disposition, språk, och syfte etc. Övergripande handlar det om att eleverna ska skapa förståelse för att detta är något de måste anpassa vid olika tillfällen. Vidare står det skrivet att eleverna också ska ges möjligheter att fördjupa sin kunskap kring talmanus och andra verktyg som man

kan använda sig av i muntliga och skriftliga sammanhang (Skolverket, 2022, s. 229).

Att retorik fortfarande är ett relevant område att arbeta med inom skolan understryks också enligt mig av resultaten i den undersökning som marknadsundersökningsföretaget Growth from Knowledge (GfK) genomförde 2012. Granskning genomfördes på uppdrag av Utbildningsradion (UR) och syftet var att undersöka talrädsla bland svenska ungdomar. Genom en enkätundersökning fick elever i åldrarna 13–18 inom den svenska skolan svara på frågor kopplade till deras erfarenhet av retorikundervisning och muntlig framställning i skolan. Totalt svarade 678 elever. Resultatet av undersökningen visade att 22 procent av de tillfrågade eleverna upplevde att de fått träna ”många gånger” på att tala inför andra. 59 procent svarade upplevde att de fått träna på detta ”några gånger”. Studien visade också att 7 procent fått öva på detta ”en gång” och 11 procent upplevde att de ”aldrig” fått träna på att tala inför andra. Vidare upplevde 62 procent av deltagarna att lärarna ”någon gång” under deras skoltid gett dem tips eller råd angående hur man som individ utvecklar en trygghet i att tala inför andra. Utöver detta visade undersökningen att muntlig framställning var det som eleverna hade fått mest tips och råd om av sina lärare. 92 procent svarade att de fått hjälp kring detta. Vidare svarade också 48 procent av eleverna att lärarna hjälpt dem att utveckla sin argumentationsteknik. Utifrån studiens resultat framgick dock inte om hjälpen kopplad till argumentationsteknik syftade till muntliga- eller skriftliga moment (UR, 2012).

Utöver detta finns det också enligt mig en tydlig koppling till skollagen. I kapitel 5 står det skrivet att “utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Skollagen, 2010). För att elever ska utveckla förståelse för retorikens betydelse är det som lärare därför relevant att undervisa om och själv referera till de retoriska begreppen ethos, pathos och logos. Tre begrepp som ordet retorik bygger på (Gunnarsson, 2012). Detta ovanstående resonemang är betydelsefullt för min studie eftersom det i min undersökning framkom att lärarna hade olika uppfattningar kring sitt användande av dessa retoriska begrepp i undervisningen.

### 3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras den tidigare forskning som denna studie bygger på. Forskningen består av fem doktorsavhandlingar, en intervjustudie och en vetenskaplig artikel. Undersökningarna som presenteras kan kopplas till fyra större perspektiv: lärares uppfattningar om arbetet med retorik, lärares uppfattningar om muntliga strategier, skillnader mellan muntlig och skriftlig retorik och retorik kopplat till undervisning om demokrati. Samtliga studier har genomförts i Sverige under de senaste 35 åren.

#### 3.1 Lärares uppfattningar om arbetet med retorik

Cecilia Olsson Jers doktorsavhandling *Klassrummet som muntlig arena - Att bygga och etablera ethos* publicerades 2010. Undersökningen genomfördes under läsåret 2006–07, på en medelstor gymnasieskola med cirka 850 elever. I studien observerades en klass med 29 elever som studerade vid samhällsprogrammet. Metoderna som användes i studien var klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer med elever och lärare. Resultatet visade att majoriteten av lärarna som deltog i undersökningen ansåg att eleverna utvecklade sin retoriska förmåga genom att ges många olika tillfällen att öva muntlig framställning. Framförallt återopade dessa lärare betydelsen av att man som lärare återkommande praktisera detta i klassrummet. Vidare visade resultatet att eleverna enligt lärarna utvecklade mest kunskap om det också förekom praktiska muntliga övningar. Dessa skulle vara varierande och eleverna skulle i olika sammanhang få möjligheten att tala inför andra elever. I studien framkom det också att det fanns en lärare som ansåg att detta sätt att öva muntlig framställning kunde var problematiskt. Hen menade att det fanns en risk med att alltid genomföra muntlig framställning inför samma individer. Läraren ansåg att detta sätt att arbeta inte bidrog till att stärka elevernas förståelse kring de viktiga retoriska begreppen ethos, pathos och logos. Genom att presentera framför samma individer utvecklade eleverna istället enbart en bekvämlighet- och trygghetskänsla. Enligt läraren var det därför viktigt att eleverna fick undervisa framför andra individer utöver sina egna klasskamrater. I studien redogjordes det också för att eleverna som deltog i undersökningen önskade

att det förekom fler tillfällen som gav dem möjlighet att träna sin muntliga färdighet. Detta för att de skulle bli bättre och bekvämare talare (Olsson Jers, 2010, s. 257).

Catharina Tjernberg (2013) presenterade ett liknande resultat i sin doktorsavhandling *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande - en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Studien genomfördes mellan 2007 och 2013 och syftade till att undersöka hur lärare arbetade för att utveckla elevernas lärande. Undersökningen genomfördes i ett mindre samhälle vid en skola med cirka 400 elever. Sammanlagt intervjuades fyra lärare som undervisade vid grundskolans årskurs 4–6. Studiens resultat visade likt Olsson Jers (2010) att samtliga lärarna som deltog i undersökningen ansåg att det var viktigt att eleverna fick möjlighet att genomföra många muntliga framställningar. Lärarna i studien menade också att det var viktigt att utformningen av dessa övningar var varierande. Genom att eleverna fick möjlighet att arbeta med argumenterande, beskrivande och berättande material gynnades deras utveckling (Tjernberg, 2013). Vidare visade resultaten i både Tjernberg (2013) och Palmérs (2008) studier att även om retorik vanligtvis kopplades till svenskämnet ansåg lärarna att det var viktigt att eleverna också fick möjlighet att öva sina retoriska färdigheter i andra skolämnen.

I detta avsnitt har resultat ifrån tre olika studier presenterats. Övergripande visade studiernas resultat att elever måste ges möjlighet att arbeta med muntlig framställning ofta och i olika former. Elever kan också arbeta med retorik i andra skolämnen än svenskämnet. Dessutom bör elever tala inför och med andra individer än sina klasskamrater. Detta för att utveckla kunskap om de retoriska begreppen och undvika bekvämlighets- och trygghetsfällan.

### **3.2 Lärares uppfattningar om muntliga strategier**

Resultatet i Anne Palmérs (1999) intervjustudie *Tankar om tallärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning* visade att det fanns tydliga skillnader mellan olika skolor och lärares syn på retorik. Vidare visade resultatet att arbetsmetoderna kring muntlig framställning skiljde sig åt. Studien genomfördes 1997 och sammanlagt intervjuades fem lärare och tio elever från fem olika gymnasieskolor. Undersökningen visade också att framförallt talträningen

skilde skolor och klasser åt. Vidare var det vanligt förekommande att skolorna arbetade med diskussioner i mindre grupper. Enbart en av de deltagande skolorna riktade större fokus på helklassdiskussioner. Det framgick även i studien att lärarna inte arbetade med några specifika strategier kopplat till muntlig framställning i sin undervisning (Palmér, 1999). Samma forskare, Anne Palmér, publicerade 2008 en doktorsavhandling innehållande en undersökning där hon genomförde observations-, enkät- och intervjustudier. Studien *Samspel och solostämmor - Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* genomfördes på två skilda gymnasieskolor. Sammanlagt intervjuades sex lärare som var aktiva vid omvårdnads- eller fordonsprogrammet och hantverksprogrammet. Resultatet i studien visade att det fanns liknande slutsatser som i hennes föregående undersökning. Samtliga skolor och lärare använde sig av diskussioner i klassrummet. Diskussioner i mindre grupper var dock mer vanligt förekommande än diskussioner i helklass. Enligt lärarna var syftet med diskussionerna att eleverna skulle utveckla kunskaper kring vikten av att lyssna och respektera andras tankar och åsikter. Det handlade också om att skapa en djupare förståelse för omvärlden. Studien redogjorde också för att det fanns skillnader mellan lärarnas sätt att arbeta med detta. Lärarna använde olika strategier för att utveckla elevernas kunskaper. Det bidrog till att olika skolor och lärare gav elever skilda förutsättningar för att utveckla sin muntliga kompetens (Palmér, 2008). Resultatet i Tjernbergs (2013) undersökning visade också ett liknande resultat. I hennes studie menade lärarna att det var viktigt att man i ett tidigt stadium lät eleverna arbeta med olika strategier kopplat till retorik (Tjernberg, 2013).

Birgitta Garne publicerade 1992 en artikel *Låt oss tala om saken!* Artikeln är en intervjustudie som har sin utgångspunkt i projekt Talutveckling. Projektet genomfördes av avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska (FUMS) vid Uppsala universitet och projektet undersökte betydelsen av att låta eleverna samtala i skolan. I sin artikel skriver Garne (1992) att elevernas talande utvecklades om de fick samtala med och inför andra elever. Skolan har ett ansvar för att ge elever dessa möjligheter och förutsättningar. Elever utvecklade kunskap genom att de tillåts dela och bearbeta varandras tankar. Garne (1992) redogjorde också för att det fanns två olika typer av samtal, asymmetriska och symmetriska.

Som lärare är det viktigt att vara medveten om dessa och att de kan användas olika för att utveckla elevernas språkförmågor. Vid symmetriska samtal befinner sig samtliga deltagare på ungefär samma nivå. Alla deltagare bidrar till samtalets utveckling och tar lika mycket plats. Vanligtvis är det dock asymmetriska samtal som förekommer i klassrummet. I dessa samtal har läraren ett förutbestämt mål för elevernas utveckling och läraren fungerar ofta som en vägledare. Detta kan vara problematiskt för elevernas utveckling om läraren i alltför stor utsträckning leder samtalet (a.a., s. 110–111).

I detta avsnitt har resultat ifrån fyra olika studier presenterats. Resultaten visade att skolor och lärare har olika arbetsmetoder kopplat till retorik. Gemensamt var att samtliga lärare använde sig av diskussioner. Utifrån studiernas resultat framgick det också att lärarna uttryckte att det var viktigt att eleverna utvecklade förståelse för omvärlden och respekt för varandras åsikter. I denna utveckling är lärarens roll en betydande del.

### **3.3 Skillnader mellan muntlig och skriftlig retorik**

Resultatet i Olsson Jers (2010) studie visade att eleverna inte förstod syftet med den retoriska arbetsprocessen. En anledning till detta var enligt eleverna att lärarna riktade det mesta av fokuset mot muntliga moment. Skriftliga momenten fick inte samma utrymme i undervisningen. Enligt eleverna fanns det en tydlig obalans i undervisningen (a.a., s. 257). Eleverna i studien ansåg att de erbjöds fler möjligheter av lärarna att arbeta med den retoriska arbetsprocessen när det handlade om ett skriftligt moment. Vid arbete med retorik i muntliga moment riktades det mesta av fokuset mot det praktiska framförandet. Det som i den retoriska arbetsprocessen omnämns som *actio* (a.a., s. 257). Övergripande upplevde eleverna i studien att deras möjlighet till att etablera *ethos* i var fler än tillfällena att bygga *ethos*. Enligt eleverna syftade detta till att lärarna gav dem många tillfällen att öva muntlig framställning eller skriva en text, men få tillfällen att utveckla kunskap kring förberedelsearbetet inför ett muntligt eller skriftligt moment (a.a., s. 258). Enligt Olsson Jers (2010) studie redogjorde dock lärarna för att det enligt dem inte saknades tillfällen och möjligheter för eleverna att utveckla dessa färdigheter.



Utöver detta redogjorde också Garne (1992) i sin artikel för att det fanns skillnader i undervisningen mellan muntlig och skriftlig retorik. Hon lyfte fram att resultatet i studien visade att lärarna i skolan vanligtvis fokuserade på att utveckla elevernas kunskaper kopplade till att skriva och läsa. Detta eftersom många elever redan i tidig ålder har ett fungerande talspråk. Lärarna gjorde detta val trots att talandet ses som en av de främsta egenskaperna för att utveckla kunskap i skolan (Garne, 1992, s. 109).

I detta avsnittet har jag presenterat två studier som redogjorde för att det fanns en skillnad mellan lärare och elevers syn på retorik kopplat till muntliga och skriftliga moment. Resultatet visade också att lärarna vanligtvis fokuserade på skrift och läsning. Detta eftersom elever sedan tidig ålder utvecklat ett mer fungerande talspråk.

### **3.4 Retorik kopplat till undervisning om demokrati**

Resultatet i Ami Cooper doktorsavhandling *Skolan som demokratiprojekt – En poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt* (2019) visade att demokratiarbetet inte genomsyrade lärarnas undervisning. Studien bestod av intervjuer och en diskursanalys kopplad till dokument ifrån Skolverket. Till exempelvis Skolverkets *läroplan för grundskola och fritidshem 2011* och skollagen. Resultatet visade att om eleverna skulle utvecklas till goda demokratiska medborgare måste demokrati involveras tydligare i elevernas vardag. Att enbart utbilda eleverna om demokrati i klassrummet var inte tillräckligt. Lärare måste själva använda demokrati i praktiken och om möjligt referera till egna erfarenheter. Genom att utveckla en god retorisk kunskap utvecklas också demokratiska medborgare (a.a.).

Edmund Knutas presenterade i sin doktorsavhandling *Mellan retorik och praktik – En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994* (2008) ett resultat som också visade att lärare inte arbetade tillräckligt med att utbilda demokratiska medborgare. I studien genomfördes intervjuer och deltagande observationer. Resultatet visade att skolan och framförallt svenskämnet fyllde en

viktig roll i elevernas utveckling för att bli demokratiska medborgare. Knutas (2008) studie visade dock att få lärare talade om betydelsen av att som lärare agera fostrare. Deltagarna i studien ansåg istället att det var skolan överlag som hade det övergripande ansvaret. I samtliga skolämnen fanns det möjlighet att arbeta på ett sätt som bidrog till att utveckla demokratiska medborgare. Det övergripande ansvaret låg inte på svenskläraren (a.a.).

I detta avsnitt har resultat ifrån två olika studier presenterats. Resultaten visade att skolor och lärare, tydligare och mer frekvent måste involvera begreppet demokrati i elevernas undervisning. Svenskämnet, lärare och framförallt skolan som helhet har en betydande roll för att utbilda demokratiska medborgare.

## 4. Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkt. Jag beskriver också den fenomenografiska analysmodell som använts i studien.

### 4.1 Fenomenografi

Denna studie har sin utgångspunkt i fenomenografi. Teorin utvecklades av en forskningsgrupp vid institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet, gruppen gick under namnet Inom-gruppen<sup>3</sup> (Larsson, 2011, s. 12). Jag valde att använda fenomenografi eftersom den har sitt ursprung i den kvalitativa forskningsmetoden. Övergripande syftar metoden till att beskriva hur någonting gestaltas eller uppfattas, och den delas ofta upp i två olika perspektiv. *Första ordningens perspektiv*, som syftar till att beskriva det som man kan observera utifrån och *andra ordningens perspektiv*, som fokuserar på hur en individ upplevt någonting (a.a., s. 12). Denna studie kommer att fokusera på andra ordningens perspektiv. Detta eftersom jag var intresserad av att undersöka högstadielärares uppfattningar.

Vidare grundar sig fenomenografi enligt Larsson (2011) på empiriskt material som samlats in genom någon form av undersökning. Teorin syftar till att försöka analysera vad människor berättar. Basen i fenomenografi är därför vanligtvis intervjuer (a.a., s. 26). Således har jag också valt att använda mig av metoden intervju när jag samlat in mitt material till denna studie. Kopplat till den fenomenografiska ansatsen är också frågornas utformning väldigt viktig. Dessa bör handla om att efterfråga deltagarnas uppfattning kring intresseområdet (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 182). Följaktligen valde jag därför att vid intervjutillfällena ställa 15 frågor som inriktade sig mot att införskaffa kunskap kring lärarnas uppfattningar om retorik. Ingångsfrågorna var identiska i samtliga intervjuer och utformade så att intervjudeltagarens uppfattning skulle bli så djupgående som möjligt (jfr Larsson, 2011, s. 26). Men inom fenomenografi är det också accepterat

---

<sup>3</sup> *Inom* är en förkortning av begreppen *Inläring och omvärldsuppfattningar*.

att använda sig av följdfrågor för att få mer uttömmande svar (a.a., s. 183). Som intervjuare är det dock viktigt att vara medveten om att det svar som deltagaren ger, möjligtvis inte är det svar som intervjuaren önskar. Istället svarar den tillfrågade på sin tolkning av frågeställningen (a.a., s. 27). Fenomenografi handlar om att man vill beskriva hur människor uppfattar någonting i sin omvärld. Därför är det viktigt att den som genomför undersökningen skriver om hur någon uppfattar någonting och inte hur det möjligtvis egentligen är (a.a., s. 13). Inom fenomenografi riktas fokus på skillnader som människor uppfattar, istället för likheter. Men för att upptäcka skillnaderna är det viktigt att också identifiera likheterna (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 179). I min studie kommer både likheter och skillnader att presenteras. Enligt mig skapar det en tydligare bild kring lärarnas uppfattningar.

## 4.2 Fenomenografisk analysmodell

Kopplat till den fenomenografiska ansatsen finns det olika analysmodeller att tillämpa. Min studie har utgått ifrån den modell som Dahlgren och Johansson (2019) presenterar. Denna fenomenografiska analysmodell består av sju steg. Det första steget handlar om att forskaren bekantar sig med det insamlade empiriska materialet och lär känna detta (a.a., s. 184). Till exempel genom att läsa igenom eller lyssna på det insamlade materialet ett antal gånger. Det andra steget syftar till att inleda analysfasen. Detta genom att identifiera betydelsefulla ord, stycken eller meningar etc. (a.a., s. 185). I steg tre börjar forskaren jämföra det insamlade materialet i syfte att hitta likheter och skillnader. Inom fenomenografi är den primära intentionen att hitta skillnader, men för att upptäcka dessa behöver forskaren också hitta likheter. Steg fyra handlar om att gruppera de påträffade likheterna och skillnaderna. Detta genom att försöka relatera dem till varandra (a.a., s. 186). I steg fem står likheterna i fokus. Det syftar till att forskaren bestämmer hur många kategorier som hen vill använda, detta genom att skapa gränser för hur de olika kategorierna utformas. Det handlar om att forskaren bestämmer sig för hur stor variation som får förekomma inom en gruppering. Vidare kan steg fyra och fem behöva upprepas ett antal gånger. Detta eftersom kategoriernas gränssdragningar kan ändras. Steg sex handlar om att namnge de olika kategorierna. Kategoriernas namn ska vara relativt korta och försöka fånga uppfattningen (a.a., s.

187. Det sjunde och avslutande steget syftar till att jämföra de olika kategorierna och se om innehållet kan rymmas inom fler än en kategori. Vanligtvis resulterar detta i att antalet kategorier blir färre eftersom en kategori ska vara uttömmande (a.a., s. 188). Mer ingående beskrivning av hur den fenomenografiska analysmodellen tillämpats i denna studie finns att läsa i avsnitt 5.5. *Bearbetning av empiriskt material.*

## 5. Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras studiens metod och genomförande. I avsnittet redogörs det för undersökningens val av metod, studiens urval, genomförandet, de etiska övervägandena, hur det empiriska materialet bearbetades samt studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

### 5.1 Val av metod

Kopplat till mitt val av den fenomenografiska ansatsen valde jag att använda mig av metoden intervju. Detta eftersom jag ansåg att det var den metod som var mest lämpad att använda för att få svar på studiens syfte och frågeställningar. Enligt Denscombe (2018) är semistrukturerade intervjuer relevanta att använda när avsikten är att utforska individers åsikter, uppfattningar och erfarenheter om ett specifikt område. Det är också viktigt att deltagarna är nyckelpersoner inom intresseområdet (a.a., s. 268). Området som denna studie syftar till att undersöka är retorik och nyckelpersonerna i undersökningen är högstadielärare. Vidare är det vanligt i semistrukturerade intervjuer att enbart formulera ett begränsat antal frågor kopplat till det relevanta området (jfr fenomenografi). Intervjuformen syftar också till att man som intervjuare får använda följdfrågor för att få mer utförliga svar (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 183). Till intervjuerna skapades därför ett frågeformulär med specifika följdfrågor, se *bilaga 1*. Lärarna fick inte möjligheten att läsa igenom intervjufrågorna innan intervjun. Däremot var jag tydlig med att det skulle finnas tillräckligt med tidsmässigt utrymme vid intervjutillfället. Lärarna skulle inte behöva uppleva någon tidspress. Det innebar att lärarna fick möjligheten att till fullo utveckla sina tankar. Detta val gjordes också utifrån att syftet med undersökningen var att undersöka lärarnas uppfattning. Deras spontana reaktioner och tankar var därför viktiga.

### 5.2 Urval

I denna studie valde jag att använda mig av bekvämlighetsurvalet. Enligt Denscombe (2018) syftar det till att den som genomför undersökningen kontaktar deltagare som hen har i sin närhet (a.a., s. 71). Det innebar att jag valde att kontakta

lärare som jag haft förmånen att lära känna under min verksamhetsförlagda utbildning. Eftersom jag sedan tidigare etablerat en relation till dessa lärare var de möjligtvis mer öppna för att medverka i min studie. Bekvämlighetsurvalet underlättade eventuellt också intervjusituationerna, eftersom medverkande lärare kände sig bekvämare med mig i den kanske lite ovanliga situationen.

Studiens urval skapades genom att jag via mail kontaktade på förhand tilltänkta lärare. Dessa undervisade på en högstadieskola i södra Sverige. I detta mail informerades de kortfattat om studiens syfte och ett informationsbrev bifogades, se *bilaga 2*. Samtliga tre lärare som inledningsvis kontaktades visade intresse för att delta i studien. Dessa lärare undervisade samtliga i svenskämnet. För att utöka urvalet ombad jag dessa lärare att vidarebefordra mitt mail till övriga lärare på skolan. Detta resulterade i att jag fick möjlighet att intervjua ytterligare en lärare. Resultatet blev att min studie bestod av fyra legitimerade lärare i årskurs 7–9. Lärarna arbetade på samma skola och undervisade i svenskämnet.

### 5.3 Genomförande

Jag började med att kontakta tilltänkta lärare via mail. I detta mail skrev jag kortfattat om vad studien syftade till att undersöka och dessutom bifogades ett informationsbrev, se *bilaga 2*. Samtliga lärare visade sig var villiga att medverka i min studie. Via mail bokades sedan datum och tid för intervjutillfällena.

Inför intervjuerna skapades ett frågeformulär, se *bilaga 1*. Detta formulär innehöll 15 frågor. Intervjufrågorna kategoriserades utifrån studiens tre frågeställningar. Ett urval av de mest centrala frågeställningarna i frågeformuläret är: Vad innebär retorik för dig? Anser du att det är relevant att undervisa om retorik i högstadiet? I vilka ämnen upplever du att man kan/ska arbeta med retorik? Och vilken uppfattning har du om elevernas förståelse för området retorik? I semistrukturerade intervjuer är utformningen av frågeställningarna viktig. Det övergripande syftet var att samtliga medverkande lärare skulle tolka frågorna likadant. Dessutom var det viktigt att frågornas utformning skulle ge utrymme till att jag som intervjuare vid behov kunde ställa eventuella följdfrågor. Intervjufrågorna i frågeformuläret

syftade också till att svara på syftet och frågeställningarna kopplade till denna studie.

Samtliga intervjuer gjordes på plats vid den aktuella högstadieskolan. Jag genomförde personliga intervjuer, vilket innebar endast jag och läraren medverkade vid intervjutillfället. Eftersom ingen annan individ närvarade vid intervjun minskade risken att lärarna inte skulle dela med sig av sina egentliga uppfattningar. Tre av intervjuerna genomfördes i klassrum/grupprum och en i ett av skolans uppehållsrum. Vid samtliga intervjuer var vi placerade vid ett bord och satt mitt emot varandra. Det bidrog till att jag genom mitt kroppsspråk kunde uppmuntra lärarna att utveckla sina tankar. Vidare genomfördes samtliga intervjuer vid tidpunkter som lärarna fått bestämma. Det var viktigt att det fanns tidsmässigt utrymme för lärarna att utveckla sina tankar.

Vid intervjutillfället berättade jag kortfattat om syftet med samtyckesblanketten och informationen den innehöll. Därefter fick lärarna möjlighet att läsa igenom och ställa eventuella frågor kring samtyckesblankett, se *bilaga 3*. Samtliga lärare valde att skriva under blanketten och gav därigenom sitt samtycke till att delta i studien. Under intervjun gick jag metodiskt igenom frågeställningarna i frågeformuläret. Mitt val av semistrukturerade intervjuer erbjöd mig som intervjuare möjligheten att ställa följdfrågor om jag upplevde detta som nödvändigt. Vid intervjutillfället valde jag att endast använda mig av följdfrågorna som fanns formulerade i frågeformuläret. Intervjuerna varierade lite i tid och varade mellan 30 – 45 minuter.

Jag valde också att spela in intervjusamtalen via min dator. Den ursprungliga tanken var att använda min mobiltelefon men eftersom den har ett dåligt batteri, upplevdes mobiltelefonen som mindre tillförlitlig. Valet att spela in samtalen gjordes också för att jag skulle kunna rikta allt mitt fokus mot läraren och utifrån deras svar ställa eventuella följdfrågor. Efter avslutad intervju överfördes ljudinspelningen till ett USB.

Samtliga intervjuer transkriberades. Detta gjordes genom att jag lyssnade på ljudinspelningarna och samtidigt skrev det som sades i ett dokument på datorn. I



transkriberingen valde jag att använda mig av förkortningarna lärare 1 – 4. Detta för att medverkande lärare i min studie skulle vara fortsatt anonyma.

## 5.4 Etiska övervägande

Kopplat till studiens etiska överväganden valde jag att använda mig av Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Genom att följa Vetenskapsrådets (2002) fyra riktlinjer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, försäkrade jag att min studie följde de forskningsetiska principerna.

*Informationskravet* handlar om att deltagarna i undersökningen blivit informerade om “deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande” (a.a., s. 7). Det innebär att deltagarna kan avbryta sin medverkan utan att det får konsekvenser. Deltagarna informerades därför om att de när som under intervjutillfället kunde avbryta om de ville detta. *Samtyckeskravet* syftar till att deltagarna skriftligt givit sitt godkännande till att delta. De får själva bestämma på vilka villkor och hur länge de vill delta i undersökningen. Deltagarna gavs därför möjlighet att skriva under en samtyckesblankett som intygade att de inte skulle utsättas för någon form av påtryckningar, se *bilaga 3* (a.a., s. 10). *Konfidentialitetskravet* innebär att deltagarna ska avrapporteras i undersökningen så att de inte kan identifieras av några utomstående, samt att informationen som samlas in lagras säkert (a.a., s. 12). Därför kommer jag i den empiriska undersökningen referera till dem som lärare 1–4. Dessutom kommer jag att referera till skolan som en högstadieskola i södra Sverige. Informationen kommer jag att lagra på ett USB som enbart jag har tillgång till. *Nyttjandekravet* refererar till att deltagarnas uppgifter enbart får användas för forskningens ändamål i den specifika studien (a.a., s. 14). Det innebär att det insamlade materialet raderas efter att studien avslutats.

I samband med intervjutillfällena gav jag deltagarna möjlighet att ta del av sig denna information, muntligt och skriftligt i form av en samtyckesblankett, se *bilaga 3*. Blanketten omfattade vetenskapsrådets fyra riktlinjer och den informerade

deltagarna om syftet med studien och hur den kommer att gå till. Vidare förtydligade samtyckesblanketten att enbart jag och möjligtvis min handledare samt den examinerande läraren vid Högskolan Kristianstad var de enda som skulle lyssna på det inspelade materialet. Det förtydligades också att samtliga deltagare som deltog i studien skulle avidentifieras i det färdiga skriftliga arbetet. Detta innebar att deras riktiga namn inte skulle användas och istället valde jag att använda mig av lärare 1–4. Utöver detta klarlades det att materialet inte skulle användas i någon annan studie samt att allt material kommer att raderas efter avslutad examination.

## 5.5 Bearbetning av empiriskt material

Kopplat till den fenomenografi ansatsen finns det olika analysmodeller att tillämpa. Min studie har utgått ifrån den modell som Dahlgren och Johansson (2019) presenterar. Deras fenomenografiska analysmodell består av sju steg.

Första steget i analysmodellen handlade om att bekanta sig med sitt empiriska material. Genom att lyssna på ljudinspelningarna och läsa transkriberingarna ett stort antal gånger skapade jag en större förståelse för mitt insamlade empiriska material.

Det andra steget syftade till att inleda analysfasen. Inledningsvis arbetade jag med transkriberingarna separat. I transkriberingarna färgkodades stycken och meningar som ansågs relevanta och betydelsefulla utifrån studiens tre frågeställningar.

I tredje steget började jag jämföra de olika transkriberingarna i syfte att hitta likheter och skillnader. Inom fenomenografi är den primära intentionen att hitta skillnader, men för att upptäcka dessa behöver man också hitta likheter (a.a., s. 186). Genom att använda mig av mina tidigare färgkodningar kunde jag koppla ihop innehållet i de olika transkriberingarna. Det resulterade i att totalt fem olika ej namngivna kategorier skapades.

Steg fyra handlade om att gruppera det insamlade materialets likheter och skillnader. Detta gjordes genom att jag på min dator kopierade de färgkodade styckena ur de olika transkriberingarna och samlade dessa i ett nytt separat

dokument. I det nya dokumentet placerades de urklippta färgkodade styckena tillsammans under respektive kategori.

I steg fem stod likheterna i fokus. Det syftade till att jag bestämde hur många kategorier som skulle användas, detta genom att skapa gränser för de olika kategoriernas innehåll. Dessa gränser skapades genom att utgå ifrån kategoriseringar som förekom i mitt frågeformulär, se *bilaga 1*. Dessa kategoriseringar var lärares uppfattningar om sin undervisning i muntlig och skriftlig retorik, lärares uppfattningar om retorikundervisningens relevans, lärares uppfattningar om relevanta retorikundervisningsämnen, lärares uppfattning om hur mycket tid de använde till retorikundervisning, lärares arbetsmetoder kopplat till retorikundervisning och lärares tolkning av elevernas förståelse för retorik. Jag valde också att skapa ytterligare en kategori som handlade om retoriken relevanta användningsområden. Det var inte en kategorisering i frågeformuläret men en tydlig likhet mellan lärarnas svar var att retorikens relevans ofta diskuterades.

Steg sex handlade om att namnge de skapade kategorierna. Det var viktigt att deras namn skulle vara relativt korta och försöka fånga innehållet i kategorin (a.a., s. 187.). Kategorierna som skapades fick namnen: muntlig och skriftlig retorik, retorikundervisningens relevans, relevanta retorikundervisningsämnen, tidsmässig uppfattning, arbetsmetoder, elevernas förståelse för arbetsområdet och relevanta användningsområden. För att skapa ytterligare klarhet valde jag att använda studiens tre frågeställningar som övergripande kategorier. Ovan nämnda kategorier kan därför snarare ses som underkategorier.

Det sjunde och avslutande steget syftade till att jämföra de olika kategorierna och se om innehållet kunde rymmas inom fler än en kategori. Genom att återigen jämföra innehållet i de olika kategorierna kom jag fram till att låta samtliga kategorier vara kvar. Enligt mig skulle innehållet i de olika kategorierna bli otydligt om jag valde att sammanfoga dessa, och dessutom skulle det vara svårt att välja en titel som gjorde allt innehåll rättvisa. Utöver detta reflekterade jag också över kategoriernas namn. Detta eftersom kategorierna inte upplevdes som tillräckligt beskrivande för innehållet. Reflektionen gjordes enskilt och dessutom genom en diskussion med min handledare. Kategoriernas slutliga namn blev därför följande:

muntlig och skriftlig retorik, retorikundervisningens relevans, relevanta retorikundervisningsämnen, tid, arbetsmetoder, arbetsområdet och användningsområden.

## 5.6 Trovärdighet och tillförlitlighet

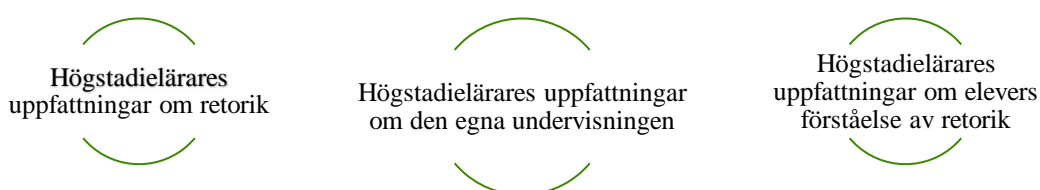
När man genomför en empirisk undersökning är det viktigt att tänka på begreppen trovärdighet och tillförlitlighet. Ett annat ord för trovärdighet är validitet. Validitet handlar om att studien mäter det som den avser ska mätas. Det syftar till att data kopplat till validitet kan problematiseras. Deltagare i en intervju kan säga att man arbetar på ett specifikt sätt. Men handlingar kan visa något annat. Genom att genomföra personliga intervjuer kan man dock till viss mån kontrollera riktigheten. Således är intervjufrågorna viktiga. Dessa måste svara på frågeställningarna som studien bygger på (Trost, 2010, s. 133). Vidare är det viktigt att man vid intervjutillfället förhåller sig objektiv. Det handlar om att intervjuarens ”åsikter inte skall ha någon betydelse då jag intervjuar” (a.a., s. 134). I denna studie har jag tagit hänsyn till detta genom att skapa tydliga intervjufrågor, se *bilaga 1*. Frågorna syftar till att svara på studiens syfte och frågeställningar. Därtill höll jag mig objektiv vid intervjutillfällena genom att inte delge deltagarna om mina egna åsikter.

Reliabilitet syftar till studiens tillförlitlighet. Enligt Trost (2010) är det viktigt att det empiriska materialet inte ska påverkas av slumpmässiga händelser (a.a., s. 131). Jag har försökt undvika slumpen genom att inte ställa några ytterligare frågor utöver de som finns i mitt frågeformulär, se *bilaga 1*. Kopplat till tillförlitlighet omnämns också ofta fyra komponenter. Kongruens, Precision, objektivitet och konstans. Dessa syftar till att förklara vikten av att intervjufrågorna mäter samma sak, intervjuarens kapacitet att registrera svar, olika intervjuares olika registreringar och tidsaspektens påverkan på intervjudeltagarens svar. Vid kvalitativa intervjuer riktas störst fokus mot de tre första komponenterna (a.a., s. 131). Något som också påverkar studiens tillförlitlighet är att det kan vara svårt att uppnå konsistens samt att kontexten varierar (Denscombe, 2018, s. 293). Kopplat till detta spelade jag in samtliga intervjuer på plats vid den aktuella skolan. Tre av intervjuerna

genomfördes i ett klassrum/grupprum och en av intervjuerna i ett av lärarnas uppehållsrum. Dessutom genomfördes samtliga intervjuer under förmiddagen.

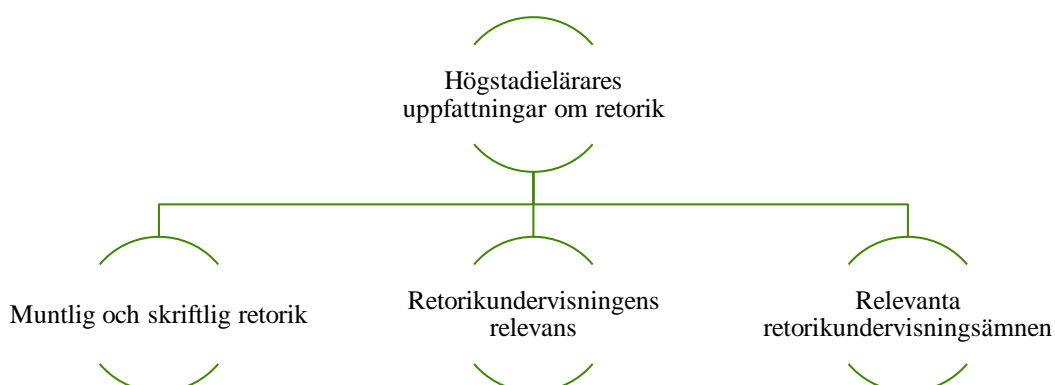
## 6. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas studiens resultat. Genom att använda den fenomenografiska analysmodell som Dahlgren och Johansson (2019) presenterar har jag med utgångspunkt i studiens frågeställningar skapat tre kategorier och åtta underkategorier. I figur 1 presenteras kategorierna. Underkategorierna presenteras i separata figurer i kommande avsnitt. Vidare kommer enstaka citat att lyftas fram i de olika underkategorierna för att tydliggöra lärarnas bokstavliga uppfattning.



Figur 1. Kategorier skapade utifrån den fenomenografiska analysen med utgångspunkt i studiens frågeställningar.

### 6.1 Högstadielärares uppfattningar om retorik



Figur 2. Kategori: Högstadielärares uppfattningar om retorik och skapade underkategorier.

Samtliga lärare fick svara på frågor om sina uppfattningar kopplat till området retorik. Utifrån deras svar har tre olika underkategorier skapats. Dessa belyser likheter och skillnader i uppfattningarna som lärarna förmedlat kopplat till skillnader mellan muntlig och skriftlig retorik, retorikundervisningens relevans och relevanta retorikundervisningsämnen.

### 6.1.1 Muntlig och skriftlig retorik

En likhet mellan lärarnas uppfattningar var att när lärarna talade om retorik så var det i första hand muntlig retorik som nämndes. Alla lärare som deltog i studien pratade om att retorik kunde kopplas till konsten att tala. På intervjufrågan *vad innebär retorik för dig?* svarade alla deltagarna att retorik handlade om förmågan att tala inför andra, att kunna övertyga sina lyssnare och skapa intresse. Detta gjorde man genom att använda sin kropp och röst. Lärarna betonade också att det handlade om förmågan att samtala och kommunicera i grupp.

Det första jag tänker på, utan att reflektera så mycket är ju konsten att tala. Konsten att övertyga egentligen kanske. Att lägga upp nånting man vill berätta på ett visst sätt. För att det ska bli strukturerat till exempel. (Lärare 1)

Lärarna uttryckte också att retorik inte enbart syftade till det muntliga. Retoriska färdigheter kunde även användas för att kommunicera i skrift, till exempel krönikor eller argumenterande texter. Gemensamt var att eleven i texterna skulle kunna uttrycka sin egen åsikt. En skillnad var däremot att enbart lärare 1 självständigt uttalade sig om att retorik gick att koppla till det skriftliga. Efter att jag ställt följdfrågan *är retorik bara kopplat till det muntliga?* uttryckte övriga lärare att retorik också kunde handla om skriftliga moment. Resultatet visade att lärarna som deltog i studien uppfattade att retorik framförallt kunde kopplas till konsten att tala. Lärarna lyfte fram att retorik handlade om förmågan att tala inför andra, att kunna övertyga sina lyssnare och skapa intresse hos lyssnarna. Detta gjorde man enklast genom att använda sin kropp och röst. Lärarna betonade också att det handlade om förmågan att samtala och kommunicera med andra individer. Lärarna uttryckte också att retorik inte enbart syftade till det muntliga. Retorik kunde användas för att kommunicera i skrift, till exempelvis krönikor eller argumenterande texter. Kopplat till skrift handlade det om att eleven skulle kunna uttrycka sin egen åsikt.

### 6.1.2 Retorikundervisningens relevans

En likhet mellan lärarnas uppfattningar var att lärarna uttryckte att retorikundervisningen i skolan var relevant. Lärare 3 talade om vikten av att det man som lärare valde att arbeta med inom området retorik var relevant för eleverna. Vidare talade hen också om att retoriska färdigheter var ett viktigt element för eleverna att utveckla till framtiden. Exempelvis inför framtida arbetsintervjuer. Även lärare 4 pratade om att det var viktigt att eleverna fick arbeta med någonting som motiverade dem. Det kunde till exempel vara att eleverna ibland själva fick välja vilket ämne de ville prata eller skriva om. Lärare 2 nämnde att en kunde hänvisa direkt till betygskriterierna. Genom detta kunde läraren visa att området retorik var en del av bedömningen och om eleven inte visade sina kunskaper så kunde hen inte bedöma eleven fullständigt. Vidare pratade också lärare 2 om att retoriska färdigheter var någonting som eleverna kunde utveckla inför framtiden. Hen menade att lärarna på gymnasiet skulle ställa högre krav på elevernas retoriska färdigheter. I framtiden skulle eventuellt också elevernas val av yrkesinriktning medföra visa krav på att kunna göra sin röst hörd. Lärare 2 talade därtill om att man kunde se retorikträning ”som en träning för livet” (Lärare 2, personlig kommunikation, 11 mars 2024). Hen var också tydlig med att retorik inte var någonting lärarna arbetade med för att plåga eleverna, utan det fanns en anledning till att eleverna skulle arbeta med detta i skolan.

För att få ett samtal att utvecklas behöver vi ju verktyg. Men sedan så handlar det ju också om hur vi säger saker så att det blir på ett bra sätt. Hur visar jag med kroppen att jag faktiskt lyssnar på dig? hur visar jag med kroppen att jag struntar i vad du säger? (Lärare 1)

Vidare pratade lärare 1 om att retorik var viktigt att undervisa om eftersom detta enligt hen kunde kopplas till den demokratiska frågan. I undervisningen måste därför elever ges möjlighet att träna på, både att prata och lyssna. Även lärare 2 talar om att det samhälle som vi lever i idag bidrog till att retorik var ett viktigt ämne att undervisa om. Vi lever i ett individuellt samhälle och om man inte kan göra sin röst hörd så finns risken att man försvinner litegrann. Lärare 3 ansåg också att retorik var relevant att undervisa om. Enligt hen handlade det om att eleverna skulle känna sig trygga i att kunna uttala sina åsikter, skriftligt eller muntligt. Att



utveckla retoriska kunskaper handlade också om elevernas rättssäkerhet och att de skulle ges möjligheten att bli delaktiga i samhället. Hen talade också om att elevers tystnad var ett växande problem. Enligt hen fanns det elever som inte vågade räcka upp handen i klassrummet, elever som tvivlade på sig själva inför prov och elever som helt enkelt undvek att komma till skolan. Läraren betonade att detta var någonting som lärare kunde motverka genom att arbeta med retorik. Enligt hen syftade det till att stärka elevernas självkänsla, genom ett tydligt språk och kunna skriva. Om man arbetade med retorik så ökade elevernas självförtroende och självkänsla. Även lärare 4 ansåg att retorik var relevant att undervisa om, detta eftersom att de flesta individer någon gång kommer att behöva tala inför en grupp. Till exempel inom yrket eller i en utbildning.

Mm. där nämns ju inte ordet retorik i sig. Men de pratar ju om muntlig framställning, att delta i diskussioner och resonera osv. Så underförstått är det ändå. Men det ingår ju inte i det centrala innehållet, just ordet retorik. (Lärare 2)

En skillnad mellan lärarnas uppfattningar var om det enligt dem framgick tydligt i Skolverkets *läroplan för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet 2022* att retorik var någonting som lärare skulle undervisa om i skolan. Lärare 1 uttryckte att det framgick tydligt i LGR22 att lärarna skulle arbeta med retorik, även om hen nämnde att ordet retorik inte stod utskrivet. Även lärare 2 talade om att retorik inte omnämndes. Hen pratade dock att det fanns andra ord, till exempel muntlig framställning, att kunna resonera och att delta i diskussioner och resonera som kunde tolkas som om att eleverna skulle utveckla kunskaper kring retorik. Lärare 1 uttryckte också att eleverna skulle ges möjlighet att utveckla kunskaper i tal och skrift samt kunna hålla i och delta i ett samtal. Detta kopplades återigen till den demokratiska frågan och dess betydelse för att individen ska fungera som medborgare. Lärare 3 nämnde ingenting om att ordet retorik inte fanns utskrivet. Men hen var ändå tydlig med att hen uppfattade det som om att lärarna skulle arbeta med retorik i sin undervisning. Likt lärare 2 refererade hen till begrepp som muntlig framställning och kommunikation. Enbart lärare 4 talade om att det inte framgick tydligt i Lgr22 att lärare skulle undervisa om retorik. Men hen nämnde att det var

någonting som många lärare automatiskt kopplade till betygskriteriet som handlade om muntlig framställning.

### 6.1.3 Relevanta retorikundervisningsämnen

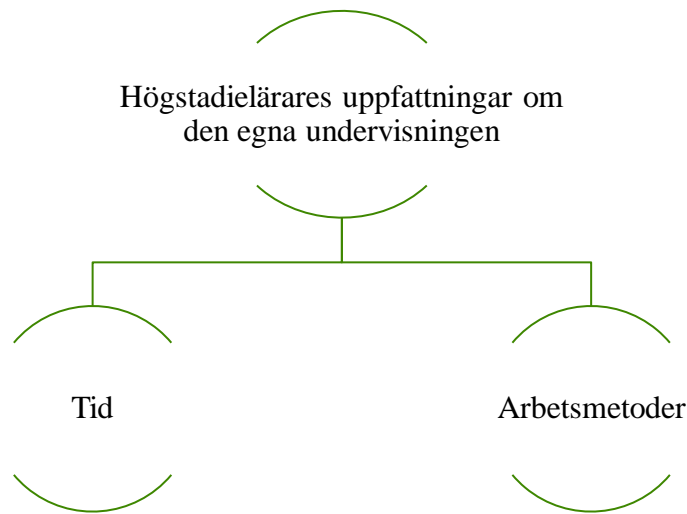
Kopplat till vilka skolämnen lärarna i studien uppfattade att man som lärare kunde arbeta med retorik, framgick det att alla lärare ansåg att svenskämnet var mest relevant. Vidare ansåg lärare 3 att samhällskunskap, historia och religion var skolämnen som man kunde arbeta med retorik i. Hen syftade till att lärare kunde titta närmare på språket och dessutom koppla användandet av språket till begreppet propaganda. Lärare 2 ansåg att utöver språkämnen, som enligt hen var självklara. Så kunde lärare arbeta med retorik inom de flesta ämnena. Detta kopplades framförallt till elevernas möjlighet att öva muntlig framställning. Hen nämnde att man inom matematiken kunde arbeta med muntliga presentationer eftersom muntlig framställning är en del som bedöms i det nationella provet. I So-ämnet och musik var det återkommande att eleverna hade muntliga presentationer och i idrott och hälsa var en del av bedömningen att eleverna skulle ansvara för att hålla i delar av en lektion. Läraren var tydlig med att elevernas utvecklande av retoriska färdigheter inte enbart behövde vara språkämnenas ansvarsområde. Lärare 1 talade också om att retorik var någonting som kunde involveras i samtliga ämnen. Hen syftade till att eleverna behövde skapa kunskap om detta oavsett ämne. I alla ämnen ingick det enligt hen att eleverna skulle kunna samtala, förklara någonting och göra sin röst hörd. Hen talade också om att ämnesövergripande arbeten kunde vara ett sätt att involvera retorik i andra ämnen. Lärare 4 nämnde att lärare kunde arbeta med retorik i alla skolämnen. Hen sade att det enklast kunde kopplas till svenska, engelska och So-ämnet. Men om man såg på retorik som konsten att tala och fånga lyssnarnas uppmärksamhet så kunde lärare arbeta med det i samtliga skolämnen.

Alla, skulle jag säga. Om man tänker på retorik som konsten att tala och att fånga lyssnaren. Det tycker jag att man kan få in i alla skolämnen. Sedan är det mer eller mindre lätt för eleverna. Men absolut! Det är lätt att säga svenska, engelska och SO. Men varför inte alla ämnen? (Lärare 4)

Angående vilka ämnen som lärarna uppfattade att man skulle arbeta med retorik, fanns det ett antal olika förslag. En likhet mellan lärarnas uppfattningar var att alla

ansåg svenskämnet som självskrivet. Lärare 1 talade om att svenskämnet ansvarade för att skapa grundläggande kunskaper kring ethos, pathos och logos hos eleverna. Utöver detta talade hen om att kunskapen att förstå och tolka en text, var något som eleverna kunde arbeta med i samtliga skolämnen. Vidare nämnde hen att detaljer rörande muntlig framställning också var någonting som eleverna kunde arbeta med i andra ämnen. Till exempel kunde eleverna ges möjlighet att öva på hur man bygger upp och planerar en redovisning eller hur man kan resonera kring vad som är mest väsentligt att nämna i presentationen. Lärare 2 talade om språkämnen och So-ämnet. Hen nämnde att begreppen resonera, diskutera, analysera och samband var centrala i dessa ämnen och att retorik därför var relevant att undervisa om. Lärare 3 uttryckte att utöver svenskämnet var skolämnen samhällskunskap och historia mest relevanta. Men hen talade också om att retorik var någonting som kunde förekomma i samtliga skolämnen. Detta syftade till att retorik kunde tolkas olika av människor. Retorik kunde så smalt eller brett som individen valde att göra det till. Därför fanns det också möjlighet för lärare att undervisa om det i flera olika ämnen. Enligt hen behövde inte alla lärare arbeta med retorik, men som lärare kunde man ändå prata om detta ibland och nämna de viktigaste delarna kopplat till området. Lärare 4 ansåg att lärare inte behövde arbeta med retorik inom alla skolämnen. Men att det skulle förekomma inom undervisningen i till exempel svenska och So-ämnet.

## 6.2 Högstadielärares uppfattningar om den egna undervisningen



*Figur 3. Kategori: Högstadielärares uppfattningar om den egna undervisningen och skapade underkategorier.*

Lärarna fick också svara på frågor kopplade till uppfattningar om den egna undervisningen. Utifrån deras svar skapades två olika underkategorier. Dessa belyser likheter och skillnader i uppfattningarna som lärarna hade om undervisningens tidsmässiga upplägg och deras val av arbetsmetoder.

### 6.2.1 Tid

Angående lärarnas uppfattning om hur mycket de arbetade med retorik fanns det en del likheter och skillnader. Samtliga medverkande lärare uttryckte att det var svårt att uppskatta hur mycket man arbetade med retorik och därför fanns det skillnader mellan lärarnas svar.

Till exempel fanns det olika uppfattningar mellan lärarna kopplat till hur mycket lärarna tidsmässigt uppfattade att de arbetade med retorik. Lärare 1 började med att säga att hen arbetade med retorik i 30-40 procent i sin undervisning. Hen syftade till att det fanns ett antal enskilda lektionstillfällen som eleverna fick arbeta med uppgifter kopplat till struktur och upplägg i muntliga och skriftliga moment. Men sedan resonerade hen kring elevernas förmåga att våga prata med andra elever, att

våga säga sin mening och att utveckla sin förmåga att uttrycka sig. Detta resonemang gjorde att läraren istället uttryckte att retorik var någonting som hen arbetade med återkommande. I så fall var retorik någonting som hon arbetade med till 100 procent i undervisningen. Även Lärare 3 inleder med att prata om retorikundervisning vid specifika undervisningstillfällen. Hen specificerar att hen planerade cirka tre lektioner kring detta. Men sedan utvecklade även denna lärare sitt resonemang och nämnde att retorik var någonting som eleverna fick möjlighet att arbeta med vid många olika tillfällen, retorik fanns med hela tiden i undervisningen. Hen nämnde också att retorik inte enbart förekommer i svenskämnet utan också i till exempelvis historia och samhällskunskap. Lärare 2 nämnde inga tidsmässiga aspekter utan poängterade att retorik var någonting som hen arbetade mycket med kopplat till framförallt muntlig framställning. Hen uttryckte dock att detta var någonting som hen arbetade mycket med och att hen var en ”sådan där jobbig lärare... som tycker att man ska ha mycket redovisning i klass” (Lärare 2, personlig kommunikation, 11 mars 2024). Läraren avsatte därför en del tid till förberedelse inför varje redovisningstillfälle, men poängterade att dessa tillfällen inte var ren retorikundervisning. Däremot innehöll förberedelsetillfällena undervisning och arbete med uppgifter kopplat till retoriska moment som presentationsteknik, struktur/uppbyggnad och kroppsspråkets betydelse. Annars talade läraren om att hen slängde in lite kortare undervisning kring retorik ibland. Även lärare 4 var tydlig med att retorik var någonting som hen frekvent arbetade med innan specifika redovisningstillfällen. Utöver detta fick eleverna ett lektionstillfälle per termin till detta.

Retorik finns som sagt med nästan hela tiden, i allt. Även i sjuan och åttan så pratar vi om det. Så det är svårt att säga. Men jag skulle vilja säga att det finns med lite mer uttalat i både åttan och Nian. (Lärare 3)

En likhet mellan lärarnas uppfattningar var att retorik var någonting som man arbetade med återkommande i årskurs 7, 8 och 9. Lärare 3 nämnde att detta var någonting hen pratade om redan i sjuan. Sedan utvecklades det ytterligare i åttan och sedan blev det som mest avancerat i nian. Lärare 2 talade också om att hen arbetar med detta i de olika årskurserna. Läraren var även tydlig med att hen förväntade sig att se en utveckling hos eleverna under dessa år. I sjuan hade eleverna

kanske inte arbetat så mycket med retorik tidigare och därför fick man som lärare se dessa undervisningstillfällen som träning inför framtiden. Däremot ställde hen högre krav i nian, eleverna förväntades då uppvisa kunskaper kring skapande av struktur och besitta en viss säkerhet i framförandet. Även lärare 1 uppfattade att retorik var någonting som hen arbetade med i samtliga årskurser. Likt lärare 2 betonade hen att det i årskurs sju handlade om att eleverna skulle ”bli bekväm i sin klass med att våga säga sin mening eller våga hålla [...] ett samtal i kanske mindre grupper” (Lärare 1, personlig kommunikation, 11 mars 2024). Lärare 1 nämnde också att arbetet med retorik kopplat till skriftliga moment påbörjades redan i årskurs sju. Hen började med att låta eleverna skriva insändare och sedan utvecklas detta till längre argumenterande texter. Även lärare 4 talade om att retorik var någonting som återkom varje termin. Retorik förekom framförallt i arbetet inför muntliga presentationer, men även ibland i litteraturhistoria. Hen sade också att förväntningarna på eleverna blev högre ju äldre eleverna blev.

### 6.2.2 Arbetsmetoder

Samtliga medverkande lärare uppfattade det som om att de arbetade med retorik i undervisningen. Däremot fanns det en del likheter och skillnader mellan hur de arbetade med retorik. En likhet var att alla lärare använde begreppen ethos, pathos och logos i sin undervisning. Däremot förkom det skillnader i hur mycket lärarna uppfattade att de undervisade om dessa begrepp. Lärare 1, 2 och 4 nämnde att begreppen självklart förekom i deras undervisning men att de inte pratade om dessa särskilt ofta eller alltför ingående. Lärare 4 resonerade om att detta kanske var fel, men enligt lärarens uppfattning så hade eleverna svårt att greppa dessa begrepp i denna åldern. Lärare 3 var däremot tydligare med att begreppen ethos, pathos och logos var vanligt förekommande i undervisningen. Hen poängterade också att de ingående pratade om dessa ord. Läraren ritade på tavlan och gick tillsammans med eleverna igenom betydelsen av dessa begrepp. Utöver detta fick hans elever också återkommande använda sig av dessa begrepp i arbetet med kamratrespons.

Klassen skulle sedan ge respons på det och då, i sin respons så skulle de då använda de här begreppen ethos, pathos och logos. (Lärare 3)

Utöver detta fanns det andra likheter kring lärarnas uppfattningar om hur de arbetade med retorik i undervisningen. Samtliga lärare uppfattade det som viktigt att eleverna utvecklade en trygghet och bekvämlighet i att tala inför och med andra elever. Lärare 1 talade om att hen inledningsvis ofta genomförde övningar som tillät eleverna att arbeta i helklass eller i större grupper. Hen nämnde att dessa samarbetsövningarna bidrog till att eleverna lärde känna varandra och det fanns en tanke med att låta eleverna rotera grupperingarna. Hen presenterade också två förslag på sådana övningar. En övning handlade om att eleverna framförallt skulle öva förmågan att våga prata. I mindre grupper fick därför eleverna prata om vad de ville under en kort period. Den andra övningen var handlade om att eleverna fick träna på att leda ett gruppsamtal. En elev ansvarade för tidtagningen och målet var att när övningen avslutades så skulle samtliga deltagare pratat lika mycket. Läraren betonade också vikten av att eleverna i undervisningen fick öva på hur man visar respekt gentemot andra elever i en dialog eller muntlig redovisning. Även lärare 2 uppfattade det som viktigt att eleverna fick öva på att tala med och inför andra elever. Hen upplevde att det fanns en stor osäkerhet hos många elever kopplat till detta. Enligt hen handlade det både om att redovisa inför klassen eller att sitta på sin stol och svara på en fråga ifrån läraren eller någon annan elev.

Vidare uttryckte lärarna att det var viktigt att kombinera muntliga och skriftliga moment. Kopplat till muntliga moment använde lärare 2 ofta sig själv som exempel. Genom att agera på olika sätt i klassrummet, till exempel tala till eleverna när hen stod vänd mot tavlan. Därigenom kunde eleverna utifrån lärarens agerande utveckla kunskaper om retorikens betydelse. Läraren uppfattade också att det är det muntliga momentet som det fokuserades mest på i undervisningen. Detta eftersom läraren tolkade det som att eleverna kände sig mest osäkra på detta. Men hen pratade också om vikten av att arbeta med tydliga strukturer i både skrift och tal. Genom att kombinera olika moment blir detta tydligare för eleverna. Ett exempel som lärare 2 beskrev syftade till att eleverna först fick arbeta med området debatt i muntlig form. Detta genom en deltaga i en muntlig debatt. Därefter följer läraren upp detta moment med att låta eleverna skriva ett debattinlägg. Lärare 3 om vikten av en tydlig struktur. Att detta kunde bidra till att eleverna utvecklade retoriska färdigheter i både tal och skrift. Lärare 4 talade om möjligheten att till exempel

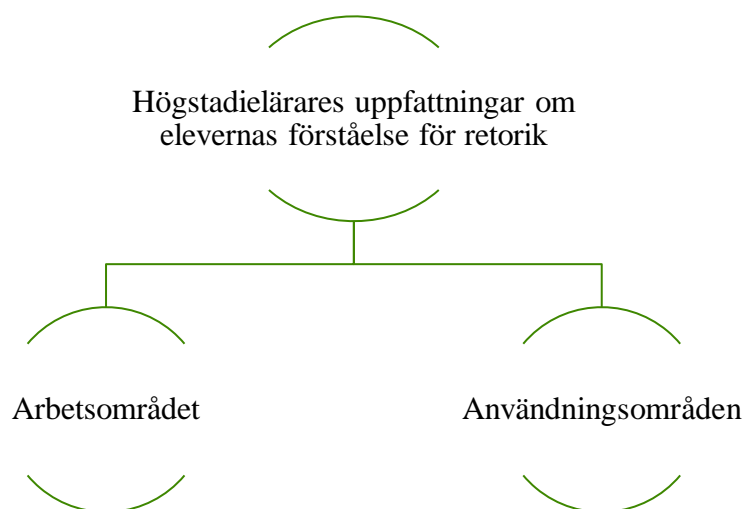
använda elevernas egna inspelade muntliga presentationer. Genom att visa sådant som andra elever presterat kunde man motivera övriga elever.

Allt det jag sa nu skulle jag vilja jobba mer med. På ett mer spontant sätt. Det här är så svårt för mig eftersom jag har stora klasser. Det handlar mer om saker som jag inte kan påverka. Så därför så får jag välja bort det men om jag hade kunnat påverka min situation så skulle jag haft mycket mindre klasser för då hade detta varit väldigt mycket lättare. (Lärare 1)

I min studie framkom det också att det fanns skillnader mellan hur lärarna uppfattade att de ville arbeta med retorik och hur de gjorde detta. Det samtliga medverkande lärare uttryckte, var att retorik var någonting som de skulle vilja arbeta mer med i undervisningen. Lärare 2 nämnde dock att retorik är någonting som hen uppfattar att man arbetar ”ganska tillräckligt” (Lärare 2, Personlig kommunikation, 11 mars 2024) med, men att det i de bästa av världar hade det funnits mer tid till retorikundervisning. Lärare 1 och 2 talade om att deras undervisningsmöjligheter påverkades av klassens storlek. De nämnde att storleken påverkade dem i deras planering och även de elever som tyckte att de muntliga momenten var jobbiga. Lärare 1 resonerade dock kring att storleken på klassen, möjligtvis kunde göra eleverna bättre rustade inför framtiden. Till exempel inför kommande muntliga presentationer vid gymnasiet eller i yrkeslivet. Lärare 3 nämnde dock inte klassens storlek som ett problem. Istället riktades fokus mot klassens sammansättning. Enligt hen hade den stor betydelse. Inte heller lärare 4 uppfattade klassens storlek som ett problem utan hen såg det istället som en möjlighet för eleverna. Likt lärare 2 hade hen förståelse för att det i den aktuella stunden kunde vara jobbigt för eleverna att tala inför ett större antal. Men enligt hen var det detta som var ett av målet med undervisningen i skolan. Att eleverna utvecklade en trygghet kring detta inför det kommande livet. Lärare 2 och 3 nämnde också att det skulle fanns fördelar med att involvera ytterligare lärare i undervisningen. Antingen genom att det var fler lärare i klassrummet vid undervisningstillfället, för att stötta eleverna eller att det fanns mer avsatt tid till att utveckla ett ämnesövergripande arbetsområde med någon annan lärare.



## 6.3 Högstadielärares uppfattningar om elevernas förståelse för retorik



Figur 4. Kategori: Högstadielärares uppfattningar om elevernas förståelse för retorik och skapade underkategorier.

Samtliga lärare fick också svara på frågor om deras uppfattningar kring elevernas förståelse för retorik. Utifrån deras svar har två olika underkategorier skapats. Dessa belyser olikheter och likheter i uppfattningarna som lärarna förmedlat kopplat till elevernas förståelse för arbetsområdet retorik och betydelsen av att man som lärare använder hänvisar till relevanta användningsområden.

### 6.3.1 Arbetsområdet

Lärare 1 uttryckte att eleverna hade förståelse för att retorik var någonting som de måste arbeta med i undervisningen. Även lärare 3 talade om att eleverna hade en förståelse för varför de arbetade med retorik. Lärare 4 nämnde också att eleverna har god förståelse för vad bra retorik är. Lärare 2 nämnde dock att hen uppfattade det som om att eleverna inte alltid förstod syftet med retorikundervisningen inledningsvis, men att hen genom undervisningen också syftade till att utveckla deras förståelse för detta.

Flera gånger gör de det för att läraren säger det. Men jag försöker ju, som jag sa tidigare. Jag försöker vara tydlig med att vi gör ju inte detta bara för att, utan man har ju nytta av det. Även om du inte kommer att

stå inför ett rum fullt med folk och prata, så är det ändå. Du tränar dig i att vara bekväm med att faktisk våga prata överhuvudtaget i ett sammanhang. (Lärare 2)

Lärare 1 uppfattade också att eleverna inte tyckte att retorik var jätteroligt. Det handlade dock framförallt om momentet att stå framför klassen och tala. Läraren talade också om att det var någonting som ofta kom upp vid utvecklingssamtal, som ett område eleverna ville utveckla hos sig själva.

En likhet mellan lärarnas uppfattningar var också att lärarna upplevde att elevernas förståelse för retorik utvecklades under arbetets gång. Lärarna hade också egna erfarenheter av detta som de delade med sig av. Lärare 4 uppfattade också att eleverna utvecklade nya kunskaper genom att lyssna på varandra. Det fanns en vinning i att låta dem redovisa i helklass. Detta gav eleverna möjligheten att själva uppfatta vad som var bra retorik och vad som var bristfällig retorik.

### **6.3.2 Användningsområden**

Lärare 1 talade om att hen tillsammans med eleverna pratade om olika sammanhang i livet där det kunde vara viktigt att besitta goda kunskaper om retorik. En typisk frågeställning kunde till exempel vara ”I vilka sammanhang kan man behöva prata inför folk?” (Lärare 1, personlig kommunikation, 11 mars 2024). Hen gav då eleverna exempel som inte enbart hänvisade till arbetssituationer utan också andra tillfällen som eleverna troligtvis någon gång i livet kunde vara en del av. Till exempel, att hålla ett tal på en fest eller att hålla ett tal till någon i familjen. Lärare 3 talade också om vikten av att eleverna kunde koppla det till sin egen verklighet eller framtidssyn. Enligt hen uppfattade eleverna då retorik som mer intressant och relevant. Läraren berättade också om ett tillfälle då en elev uttryckte att hen skulle vilja arbeta som mäklare i framtiden och att retoriska färdigheter därför var bra att ha. Detta eftersom det i arbetet som mäklare var viktigt att kunna sälja in någonting. Även lärare 2 nämnde att hen försökte vara tydlig med att förklara betydelsen kring arbetet med retorik. Men att eleverna ändå ställde frågan ”varför ska vi göra detta för?”. Avslutningsvis talade lärare 3 om att muntliga moment kunde vara en möjlighet för elever som hade svårt med det skriftliga att utveckla sitt självförtroende.

## 7. Diskussion och slutsatser

I detta kapitel presenteras studiens avslutande diskussion och slutsatser. Utöver detta problematiseras valet av metod, jag redogör för förslag på vidare forskning och avslutande ord presenteras.

### 7.1 Avslutande diskussion

Syftet med detta arbetet har varit att undersöka högstadielärares uppfattningar och erfarenheter av området retorik. Frågeställningarna som användes för att svara på studiens syfte var följande:

- Vilken uppfattning har högstadielärare om vad retorik innebär?
- Hur uppfattar högstadielärare sin egen undervisning om retorik?
- Hur uppfattar högstadielärare elevers förståelse för retorik?

Studiens resultat visade att retorik är någonting som lärarna uppfattar som viktigt och relevant att undervisa om i skolan. Att lärarna uppfattar retorik som betydelsefullt överensstämmer med den tidigare forskning som Olsson Jers (2010) och Tjernberg (2013) presenterat. Vidare uppfattade lärarna i min undersökning att retorikundervisningen bidrog till att eleverna utvecklade förståelse för omvärlden och andra individers åsikter och tankar. Att retorikundervisning skapar större förståelse hos individen lyfts också fram av Palmér (2008). Att lärarna i min studie fortsatt belyser retorik som viktigt att arbeta med är positivt. Retorik är någonting som många individer använder dagligen och lärare fyller en viktig roll i fråga om att utveckla elevers förståelse för retorikens övergripande användningsområden. Att lärare fortsatt undervisar om retorik och låter eleverna utveckla sina retoriska färdigheter i skolan, ökar möjligheterna till att fler demokratiska medborgare utbildas.

Vidare uppfattade lärarna i min studie att det var viktigt att eleverna tidigt i utbildningen fick möjlighet att arbeta med retorik. Lärarna redogjorde för att retorik är någonting lärare kan arbeta med i andra skolämnen än svenskämnet. Detta resultat överensstämmer med den forskning som Tjernberg (2013) och Palmér

(2008) presenterade. Deras resultat visade att lärare ansåg att skolan som helhet hade ett ansvar för att utveckla elevers förståelse kring retorik och dess användningsområden (a.a.). Min undersökning resultat visade också att lärarna skulle vilja att de fick större tidsmässigt utrymme att arbeta med retorik. Att lärarna i denna studie var medvetna om att retorik är någonting lärare kan arbeta med i merparten av skolämnena upplever jag som positivt. Genom ett utökat kollegialt arbete kan svensklärarna dra nytta av andra skolämnen och därigenom skapa ytterligare tidsmässigt utrymme för undervisning kopplat till området retorik. Genom att återkommande ge eleverna möjlighet att upprepa viktiga retoriska delar utvecklar eleverna bättre retorisk förmåga.

Min studies resultat visade också att lärarna uppfattade att eleverna satt inne med eller utvecklade en förståelse för varför de arbetade med retorik i skolan. Utöver detta var det också återkommande att lärarna tydliggjorde retorikens fördelar, genom att använda sig av egna erfarenheter och vardagliga exempel. Genom att lärarna hänvisade till sammanhang där de själva använt retoriska färdigheter, skapade de en förståelse för att retorik är någonting som de flesta individer någon gång i livet kommer använda sig av. Detta utvecklade också elevernas övergripande förståelse för området retorik.

Utöver detta finns det delar i min studies resultat som kan problematiseras. Som lärare bör man vara medveten om att det finns utmaningar kopplat till undervisningen inom området retorik. Resultatet i min undersökning visade till exempel att lärarna uttryckte att retorik handlade om konsten att tala. Att lärarna uppfattade en tydlig koppling mellan retorik och talkonsten kan tolkas som att muntliga moment därför prioriteras. Möjligtvis kan lärarnas tankesätt kopplas till det resultat som Garne (1992) presenterat. Enligt Garne (1992) utvecklade eleverna kunskaper om retoriska färdigheter genom att lärarna tillät dem diskutera mycket i klassrummet. Det var också viktigt att lärarna använde sig av symmetriska samtal där samtliga deltagare låg på samma nivå (a.a.).

Min studies resultat visade också att lärarna uppfattade en obalans i undervisningen kring muntlig och skriftlig retorik. Lärarna redogjorde för att mest fokus riktades mot det muntliga. Att fokus lärarnas oftast fokuserade på det muntliga är någonting

som Olsson Jers (2010) forskning också lyfter fram. Däremot belyser Garne (1992) att lärarnas undervisning oftast prioriterade det skriftliga. Även om talet ses som essentiellt för att utveckla kunskaper i skolan (a.a.). Enligt mig är det självklart att man som lärare i undervisningen bör arbeta med retorik i både muntliga och skriftliga moment. En anledning till att lärarnas fokus ofta riktas mot det muntliga kan dock vara avsaknaden av tydliga riktlinjer i Skolverkets *läroplan för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet 2022*. Avsaknaden av ordet retorik bidrar möjligtvis till att lärare tvingas göra egna tolkningar av innehållet, och dessa tolkningar kopplas ofta till ord som uppfattas relevanta av lärare. Till exempel kommunikation och kommunicera. Begrepp som vanligtvis förekommer i muntliga sammanhang.

Vidare kan man också diskutera att lärarna i min studie inte uppfattade att de arbetade lika mycket med de retoriska begreppen ethos, pathos och logos. Risken med detta är att eleverna inte utvecklar samma kunskaper kring retorik. Men samtidigt kan man diskutera om elevernas utveckling av retoriska färdigheter enbart kan kopplas till dessa begrepp. Är det självklart att en elev som kan förklara vad begreppen ethos, pathos och logos betyder har bättre retoriska färdigheter än en elev som inte kan göra detta? Utöver detta är det också möjligt att diskutera aspekter som lärarna oftast själva inte kan påverka. Till exempel lärarnas uppfattningar om klassernas storlek. Resultatet i min studie visade att lärarna hade skilda uppfattningar om detta påverkade deras undervisning. Som lärare kan det dock vara svårt att påverka detta och därför kan man oftast bara göra det bästa av situationen. Enligt mig finns det dock möjlighet att utveckla en förståelse hos eleverna kring fördelarna med större klasser. Detta genom att hänvisa till elevernas eventuella framtida livsval. Dessutom uppfattade lärarna i min studie att det finns fördelar med att vara fler lärare i klassrummet. Detta för att kunna erbjuda eleverna fler och bättre möjligheter att utveckla kunskaper kring retorik. Detta är dock någonting som läraren har svårt att påverka. Eftersom det finns faktorer utanför lärarens beslutfattningsområde som hen inte kan styra över.

Sammanfattningsvis visade resultaten i min studie att det är viktigt att lärare erbjuder elever många och olika tillfällen att arbeta med retorik i skolan. Detta för

att utveckla deras retoriska kunskap och förmåga. Retorik är också någonting som lärare kan arbeta med i andra skolämnen än svenskämnet. Elevernas retoriska färdigheter utvecklas om lärare återkommande ger dem möjligheten att arbeta med muntliga och skriftliga övningar. Som lärare är det också viktigt att förankra retorikundervisning i, för eleverna, relevanta användningsområden. Om man som lärare delade med sig av egna erfarenheter kring sammanhang då deras retoriska färdigheter varit användbara, skapades ytterligare förståelse hos elevernas för området retorik. Om eleverna fick möjligheten att utveckla retoriska kunskaper skapas också en större förståelse för omvärlden och respekt för andra människors åsikter. Resultaten i studien visade också att det finns många likheter mellan det resultat som framkommit i denna studie och tidigare forskning. Detta kan problematiseras, men också uppfattas som positivt. Det är positivt att lärare fortfarande uppfattar retorik som ett viktigt område att undervisa om. Däremot kan det problematiseras att retorik inte skrivs fram tydligare i Skolverkets *läroplan för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet 2022*. Eftersom lärare har ett begränsat tidsmässigt utrymme kopplat till undervisning, finns risken att sådant som inte finns tydligt förankrat i LGR22 inte heller undervisas om.

## 7.2 Metoddiskussion

Mitt val att använda semistrukturerade intervjuer kan diskuteras. Enligt Trost (2010) kan det vara svårt att uppnå en hög tillförlitlighet i intervjuer. Detta syftar till ursprungstanken om att tidsaspekten inte ska påverka deltagares åsikter. Detta är dock svårt att undvika eftersom individer återkommande utsätts för nya situationer och införskaffar nya kunskaper som påverkar deras synsätt (a.a., s. 132). Valet av semistrukturerade intervjuer gav mig dock möjligheten att ställa eventuella följdfrågor till intervjudeltagarna, detta gav dem utrymme att mer utförligt utveckla sina uppfattningar kring frågeställningen.

Vidare kan valet av den fenomenografiska analysmodellen som Dahlgren & Johansson (2019) presenterade problematiseras. Sammanfattningsvis var modellen tidskrävande, vilket delvis kan bero på att det var första gången jag analyserat data på detta sätt. Jag valde också att transkribera alla ord som sades i intervjuerna. Det

bidrog till att transkriberingen tog lång tid. Ett alternativ hade varit att använda sig av någon tillförlitlig transkriberingstjänst. Även bearbetningen av det empiriska materialet var tidskrävande. Jag valde att använda mig av ett färgkodningssystem för att skapa kategorier och underkategorier. Trots detta krävdes det många omarbetningar innan de slutliga kategorierna kunde färdigställas. Det berodde på att mycket av det empiriska materialet kunde placeras i flera kategorier.

Avslutningsvis kan urvalet i studien diskuteras. Studiens empiriska material är begränsat och det innebär att resultaten riskerar att inte ses som representativt för alla högstadielärare i Sveriges uppfattningar. Detta är någonting jag är medveten om, men det begränsade urvalet gav mig också tidsmässig möjlighet att färdigställa arbetet. Vidare påverkade urvalet studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Till exempel hade ett större spridningsområde och fler deltagare ökat detta.

### **7.3 Vidare forskning**

Denna undersökning har bidragit till att utöka det existerande forskningsunderlaget kopplat till området retorik i Sverige. Utrymme finns för att utveckla studien ytterligare. Förslagsvis kan framtida forskning involvera andra metoder, som till exempelvis enkätundersökningar eller klassrumsobservationer. Valda metoder kan också kombineras med varandra. Vidare kan intervjuer med elever eller andra verksamma yrkesgrupper inom skolverksamheten genomföras. Därtill hade ett utökat spridningsområde kopplat till exempelvis antalet deltagare, antalet skolor och geografiskt område kunnat bidra till att nya synvinklar upptäckts. Utöver detta hade ett annat syfte eller val av frågeställningar kunnat skapa en tydligare bild kring detta forskningsområde.

### **7.4 Avslutande ord**

Resultaten och slutsatserna som presenterats i denna studie kan vara relevanta för undervisningen i svenskämnet, men det har framförallt bidragit till att jag som framtida lärare utvecklat ytterligare förståelse för området retorik. Retorik är ett område som många högstadielärare arbetar med. Resultaten i studien visar att det är viktigt att lärare fortsätter erbjuda elever tillfällen att utveckla sin retoriska

förmåga. Genom att utveckla kunskap kring retorik skapar eleverna en förståelse för omvärlden och eleverna blir mer bekväma i sociala sammanhang. För att elever ska utveckla förståelse för retorikens betydelse behöver lärarnas undervisning tydligt förankras i relevanta användningsområden för eleverna.



## Referenser

### Litteratur

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Studentlitteratur.

Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., s. 179-192). Liber.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (P. Larson, Övers.; 4 uppl.). Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2000)

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

Garme, B. (1992). Låt oss tala om saken!. I S. Strömquist (Red.), *Tal och samtal* (1 uppl., s. 107-126). Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (5 uppl.). Studentlitteratur.

Sigrell, A. (2015). *Retorik för lärare – Konsten att välja språk konstruktivt* (6 uppl.). Retorikförlaget.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Westlund, I (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., s. 72-90). Liber.

## Elektroniska resurser

Brodin, J. (2005). *Kommunikativ kompetens – begrepp och definitioner* (Teknik, kommunikation och handikapp, 1102-7967; 39). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

[https://www.buv.su.se/polopoly\\_fs/1.75646.1328877315!/menu/standard/file/TK\\_H\\_39.pdf](https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.75646.1328877315!/menu/standard/file/TK_H_39.pdf)

Cooper, A. (2019). *Skolan som demokratiprojekt – En poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdraget och lärarsubjekt*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1340301/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2024-04-10).

Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik – En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142173/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2024-04-10).

Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2024-02-29).

Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena – Att bygga och etablera ethos*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404459/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2024-03-04).

Palmér, A. (1999). Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning. *Svenska i utveckling 10. FUMS rapport nr 193*. Uppsala universitet, Uppsala. <https://ep.liu.se/ecp/006/017/ecp00617b.pdf> (Hämtad 2024-02-01).

Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor - Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:171566/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2024-02-01).

Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K10](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K10) (Hämtad 2024-01-23).

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> (Hämtad 2024-01-23).

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande - En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:614329/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2024-02-01).

UR, Utbildningsradion (2012). *Talrädsla bland ungdomar*, undersökning genomförd av GfK på beställning av UR. <https://www.mynewsdesk.com/se/utbildningsradio/documents/ur-s-undersoekning-talraedsla-bland-elever-i-aaldrarna-13-18-aar-20237> (Hämtad 2024-02-01).

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html> (Hämtad 2024-01-23).

# Bilaga 1

## Intervjufrågor

1. Vad innebär retorik för dig?
2. Hur mycket tid uppskattar du att du använder till retorikundervisning?
3. När i utbildningen undervisar du om retorik?
4. Hur arbetar du med retorik i undervisningen? Ge exempel.
5. Hur vill du arbeta med retorik i undervisningen? Ge exempel.
6. Hur gör du för att motivera undervisningen kring retorik?
  
7. Anser du att det är relevant att undervisa om retorik i högstadiet? Motivera ditt svar.
8. Upplever du att det framgår tydligt i Lgr22 att man ska undervisa om retorik? Varför?
9. I vilka ämnen upplever du att man kan/ska arbeta med retorik? Ge exempel.
  
10. Vilken egen utbildning har du fått inom området retorik?
11. Använder du dig av dessa egna erfarenheter i undervisningen? Ge exempel.
  
12. Vilken uppfattning har du om elevernas förståelse för området retorik?
13. Upplever du en ökad förståelse hos eleverna under arbetets gång? Ge exempel.
14. Hur säkerställer du att dina elever utvecklar kunskaper kopplat till retorik?
  
15. Finns det något mer du vill tilläga kring det som vi har samtalat om?

## Val av följdfrågor

- Kan du ge några exempel?
- Kan du förtydliga hur du tänker?
- Kopplat till fråga 4. Förekommer begreppen ethos, pathos, logos och den retoriska arbetsprocessen i undervisningen? Om Ja, på vilket sätt?

## Bilaga 2

### Informationsbrev

Hej (namn),

Mitt namn är Philip Jönsson och jag studerar vid ämneslärarutbildningen med inriktning mot grundskolans åk 7-9. Ämneskombination – Svenska och engelska vid Högskolan Kristianstad.

I mitt examensarbete vill jag undersöka högstadielärares uppfattningar och erfarenheter av retorik. Jag planerar därför att genomföra individuella intervjuer och ditt deltagande kommer att vara mycket betydelsefullt. Detta eftersom studien syftar till att undersöka din uppfattning, erfarenhet och åsikt kring området retorik.

Intervjun tar cirka 30 minuter och jag kommer att spela in den. Därefter kommer ljudfilen att transkriberas till text. Det empiriska materialet kommer sedan att sparas fram tills det att examensarbetet är godkänt av examinerande lärare vid Högskolan Kristianstad. Efter detta godkännande kommer allt material att raderas. Under arbetets gång kommer enbart jag, min handledare och eventuellt examinator kommer att ha tillgång till materialet.

Vidare kommer jag att utgå ifrån vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att;

- Deltagandet i studien är frivilligt och du som deltar har blivit informerad om vad arbetet syftar till att undersöka och vilka villkor som gäller.
- Alla som medverkar i studien kommer att avrapporteras. Det innebär att inga utomstående ska kunna identifiera deltagarna.
- Medverkande kommer genom en samtyckesblankett skriftligt godkänna sitt deltagande.
- Det insamlade empiriska materialet kommer enbart att användas i den aktuella studien.

Jag hoppas att du är intresserad av att delta i detta arbetet och att jag får möjlighet att besöka dig! Vid intresse svara du på detta mail senast fredag 1/3.

Med vänlig hälsning,  
Philip Jönsson

Vid eventuella frågor. Kontakta:

Student: Philip Jönsson  
[Joensson.philip@gmail.com](mailto:Joensson.philip@gmail.com)  
0768-526829

Handledare: Camilla Forsberg  
Lektor i svenska med didaktisk inriktning  
[Camilla.forsberg@hkr.se](mailto:Camilla.forsberg@hkr.se)  
Högskolan Kristianstad

## Bilaga 3

# Samtyckesblankett

Syftet med denna studie är att genom intervjuer undersöka högstadielärares uppfattningar och erfarenheter av retorik.

Avsikten med intervjun är att ta reda på högstadielärares åsikt, uppfattning och erfarenhet kring området retorik. Under intervjutillfället kommer du att svara på ett antal frågor kopplat till detta. Jag kommer att spela in intervjun med mobiltelefon och sedan kommer ljudfilen att transkriberas till text. Det empiriska materialet kommer att sparas fram tills det att examensarbetet är godkänt av examinerande lärare vid Högskolan Kristianstad. Efter godkännande kommer allt material att raderas. Under arbetets gång kommer enbart jag, min handledare och eventuellt examinator kommer att ha tillgång till materialet.

Vidare kommer jag att utgå ifrån vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att;

- Deltagandet i studien är frivilligt och du som deltar har blivit informerad om vad arbetet syftar till att undersöka och vilka villkor som gäller.
- Alla som medverkar i studien kommer att avrapporteras. Det innebär att inga utomstående ska kunna identifiera deltagarna.
- Medverkande kommer genom en samtyckesblankett skriftligt godkänna sitt deltagande.
- Det insamlade empiriska materialet kommer enbart att användas i den aktuella studien.

Med vänlig hälsning,  
Philip Jönsson

Vid eventuella frågor. Kontakta:

Student: Philip Jönsson  
[Joensson.philip@gmail.com](mailto:Joensson.philip@gmail.com)  
0768-526829

Handledare: Camilla Forsberg  
Lektor i svenska med didaktisk inriktning  
[Camilla.forsberg@hkr.se](mailto:Camilla.forsberg@hkr.se)  
Högskolan Kristianstad



Undertecknad samtycker till att medverka i studien som beskrivits ovan

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namn: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_