



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

# Retorik på gymnasiet

## elevperspektiv på att lära sig tala inför grupp

Stina Gardestrand

LAU660

Handledare: Anita Franke

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: 2611-229

## **Abstract**

**Examinationsnivå:** Examensarbete korta lärarprogrammet.

**Titel:** Retorik på gymnasiet – elevperspektiv på att lära sig tala inför grupp

**Författare:** Stina Gardestrand

**Termin och år:** ht 2006

**Institution:** Institutionen för pedagogik och didaktik

**Handledare:** Anita Franke

**Rapportnummer:** 2611-229

**Nyckelord:** retorik muntlig talängslan tala elevperspektiv

Syftet med undersökningen var att skapa kunskap om gymnasieelevers upplevelser av retorikundervisning med fokus på att tala inför grupp. Undersökningen bygger på en kvalitativ intervjuundersökning.

Enligt uppnåendemålen svenskundervisningen på gymnasiet ska eleverna kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften, kunna hålla anföranden inför en grupp och känna till det offentliga talandets villkor. Enligt Lpf 94 ska alla lärare stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära, samt organisera arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling.

Jag trodde att retorikundervisning ger verktyg för att hantera nervositet i en talsituation i och inför en grupp, och jag ville ta reda på om också en grupp gymnasieelever som genomgått en valbar kurs i retorik upplever att detta är fallet. Detta ville jag göra utifrån frågeställningar som: ger den svenska skolan tillfällen till träning av dessa kunskaper, eller särskild hjälp åt elever som lider av talängslan? Vilka pedagogiska strategier fungerar för att avhjälpa talängslan, och främja lärande och utveckling? Anser sig eleverna ha haft någon nytta av sina retoriska kunskaper efter kursens slut?

Övervägande delen av eleverna i undersökningen gick kursen i retorik med anledning av talängslan. Sex av åtta intervjuade elever beskriver talsituationen före kursen i mer eller mindre negativa termer. Samtliga sex elever som hade negativa upplevelser med sig beskrev talsituationen efter kursen som mer positiv. Fem av dessa beskrev drastiska förändringar till det bättre. Anledningar som eleverna gav till denna övervägande positiva förändring var pedagogiska strategier med syfte att skapa gruppkänsla, stöd och struktur.

Samtliga elever i undersökningen upplever att de efter kursens slut haft nytta av den i olika ämnen.

Kunskap om hur sådan undervisning går till som eleverna har omedelbar användning för och som ger dem en mer positiv upplevelse av talsituationen borde ha betydelse både för läraryrket och för lärarutbildningen.

## **Förord**

Stort tack vill jag rikta till de elever som deltagit i samtalsintervjuer och därmed gjort detta arbete möjligt, till Barbro Wallgren Hemlin för kunskap och mentorskap, till Peter Ström-Søeberg för hjälp med litteratur och till min handledare Anita Franke för all hjälp.

Göteborg januari 2007

Stina Gardestrand

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b>		<b>2</b>
<b>2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING</b>	<b>3</b>	
<b>3. TEORETISK ANKNYTNING</b>	<b>4</b>	
<b>3.1 Vad säger styrdokumentet</b>		<b>4</b>
3.1.1 Lpf 94		4
3.1.2 Kursplaner för svenska		5
<b>3.2 Vad säger forskningen</b>	<b>6</b>	
3.1.2. Kommunikationens betydelse för demokrati		6
3.2.2. Kommunikationens betydelse för lärande		6
3.2.3. Muntligt och skriftligt som vägar till kunskap		7
3.2.4 Förutsättningar för muntliga kunskaper i den svenska skolan		8
3.2.5. Hinder för kommunikation i klassrummet		8
3.2.6 Undervisning för att främja kommunikation i klassrummet		10
<b>3.3 Vad säger retoriken</b>		<b>11</b>
3.3.1 Vad retorik är och inte är		11
3.3.2 Synen på retorik i undervisningen		11
3.3.3 Att undervisa barn och ungdomar i retorik		12
3.3.4 Quintilianus – en pedagogisk teori om god undervisning		12
<b>3.4 summering</b>		<b>13</b>
<b>4. MATERIAL OCH METODER</b>	<b>14</b>	
<b>4.1 Litteratursökning</b>		<b>14</b>
<b>4.2 Intervjuundersökning i samtalsform som metod</b>	<b>14</b>	
4.2.1 Genomförande av intervjuundersökning		14
4.2.2 Avgränsningar och urval		15
<b>4.3 Alternativa material och metoder</b>		<b>15</b>
<b>4.4 Grad av vetenskaplighet</b>	<b>16</b>	
<b>4.5 Utvärdering av undersökning och upplägg</b>		<b>16</b>
<b>5. RESULTATREDOVISNING</b>		<b>18</b>
<b>5.1 Den upplevda talsituationen</b>		<b>18</b>
5.1.1 Talängslan och nervositet		18
5.1.2 Träning under tidigare skolgång		19
5.1.3 Talsituationen före och efter kursen	<b>19</b>	
5.1.4 Talsituationen i gruppen		20
<b>5.2 Vad underlättar i talsituationen</b>		<b>20</b>
<b>5.3 Vad underlättar lärande och utveckling</b>		<b>23</b>
<b>5.4 Lärarnas insats</b>		<b>23</b>
<b>5.5 Nyttan av retoriska kunskaper</b>		<b>24</b>
<b>6. SLUTDISKUSSION</b>		<b>25</b>
<b>6.1 Syfte och teoretisk bakgrund</b>		<b>25</b>
<b>6.2 Resultat</b>		<b>25</b>
<b>6.3 Viktiga slutsatser i sammanfattning</b>		<b>26</b>
<b>6.4 Undersökningens resultat och konsekvenser</b>		<b>26</b>

<b>6.5 Förslag till vidare forskning</b>		27
<b>6.6 Tolkning a och värdering av resultaten</b>		27
<b>7. REFERENSER</b>		28
<b>8. BILAGOR</b>		30
<b>8.1 Frågeunderlag för samtalsintervju</b>	30	
<b>8.2 Retoriska modeller</b>		31
8.2.1 Ethos, logos, Pathos		31
8.2.2 Retorikens delar eller partes		31
<b>8.3 Utdrag ur kursplaner för gymnasiekurser i svenska</b>		32
8.3.1 Svenska A		32
8.3.2 Svenska B		32
8.3.3 Svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation	32	
<b>8.4 Tabeller</b>		33
8.4.1 Upplevd talsituation före och efter kursen		33
8.4.2 Upplevd nytta av retoriken efter kursen		34
8.4.3 Förväntad nytta av retoriken i framtiden		35

# 1. INLEDNING

Det här är en text som sätter elevernas tankar i fokus.

Jag har länge varit intresserad av vad som skapar förutsättningarna för att *våga tala i* och *inför en grupp*. Egna erfarenheter och didaktiska teorier som jag tagit del av under utbildningen säger mig att ju snabbare jag som lärare kan hjälpa till att skapa en sådan trygghet i en grupp, ju snabbare kommer elever och studenter igång med en *personlig* lärprocess, som går på djupet.

Allteftersom man känner sig mer bekväm med att sänka garderna, kan man tala om sina egna svagheter i gruppen och ta del av andras tankar och konstruktiva kritik. Ett sådant lärande tror jag är av yttersta vikt för att kunskaper ska följa en människa genom livet.

Jag har valt att använda retorikundervisning som studieobjekt. Detta har jag gjort av tre anledningar. För det första är retoriken ett stort intresse, och jag har själv haft förmånen att undervisa i ämnet.

För det andra har jag valt retorikundervisning som studieobjekt för att den, för elevens del, har ett element av utsatthet. Att tala inför grupp är lockande för en del, men för många höjer sådana situationer pulsen på ett allt annat än behagligt sätt. Man har allas ögon på sig, är rädd för att göra bort sig, allt man hade tänkt säga försvinner – listan kan bli väldigt lång, vilket leder till min tredje anledning.

Jag hoppas och tror att elever som genomgått retorikundervisning har fått *verktyg för att hantera nervositet* när de ska tala inför grupp, och jag vill ta reda på om detta är fallet. En del av undersökningens frågeställningar rör sig därför om nervositet i talsituationen.

Jag tror också att retorik innebär specifik undervisning i användning av språket på olika nivåer, inte bara kreativt utan även analyserande. Jag tror därmed att gymnasieelever som har läst retorik har fått *tillfälle att medvetet reflektera över undervisningen*, över *positiva och negativa aspekter* av den, vad de *själva har fått ut av den* och så vidare. Denna kunskap hoppas jag få ta del av i min undersökning, och därmed har jag låtit ytterligare en del av undersökningens frågeställningar behandla hur eleverna upplevt undervisningen för egen del.

Styrdokumentet sätter alltså som uppnåendemål att gymnasieelever kan tala inför grupp, och beskriver förmågan att uttrycka sig muntligt som en förutsättning för demokrati. Inom forskningen och inom retoriken finns tankar om hur man på bästa sätt ska undervisa för att främja talet i och utanför klassrummet.

Uppfylls styrdokumentens mål för undervisningen? Hur väl fungerar olika didaktiska metoder och pedagogiska val för att hjälpa eleverna nå dessa mål? *Vad säger eleverna själva?*

## 2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING

Syftet med detta arbete är att skapa kunskap om gymnasieelevers upplevelser av retorikundervisning med fokus på att tala inför grupp.

Detta vill jag göra utifrån följande frågeställningar (i det följande benämner jag retorikkursen som "kursen"):

- Hur upplever eleverna talsituationen i klassrummet?
- Ger den svenska skolan tillfällen till träning av dessa kunskaper, eller särskild hjälp åt elever som lider av nervositet eller talängslan?
- Hur upplever eleverna den träning de har fått under sin skolgång?
- Hur upplevde eleverna talsituationer inför grupp före kursens inledning?
- Har denna upplevelse ändrats under kursens gång, och i så fall på vilket sätt?
- Vilka strategier kan de se att deras lärare använder sig av för att hjälpa dem över eventuellt obehag i talsituationen?
- Vilka strategier anser de fungera bra för dem personligen?
- Vilka strategier saknar de?
- Finns det sådana som snarare stjälper dem i läroprocessen?

### 3. Teoretisk anknytning

Vilka mål och värderingar bygger talundervisningen i den svenska gymnasieskolan på?  
Hur ska undervisning i muntlig kommunikation bedrivas? I detta avsnitt behandlas styrdokumentens, forskningens och retorikens syn på saken.

#### 3.1 Vad säger styrdokumentet

I styrdokumentet ges riktlinjer och mål för skolans verksamhet. Nedan följer exempel på sådana mål och riktlinjer som har beröring med kommunikation i skolan – dess betydelse för eleven, för skolan och för samhället – och som ligger till grund för frågeställningarna i undersökningen som detta arbete bygger på. De styrdokument som här citeras gäller gymnasieskolans undervisning. Om inte annat nämns refererar därför ”skolan” till gymnasieskolan.

##### 3.1.1 Lpf 94

Skolan ska utveckla elevernas ”kommunikativa och sociala kompetens”, och ge eleverna ”möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper”. Eleverna ska få möjlighet att växa och utvecklas, och bli medvetna om att nya kunskaper och insikter skapar personlig utveckling. Elever med negativa skolerfarenheter ska få hjälp att återskapa en positiv inställning till lärande. Skolan skall ”stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro” (*Lpf 94* 1.2, Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna).

Några av de mest övergripande målen rör elevens förmåga att i kommunikation med andra bilda sig uppfattningar och kunna framföra dem inför andra, och i kommunikation med andra. Dessa mål vilar på en av pelarna i den svenska skolans värdegrund; *demokratikriteriet*: ”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund” (*Lpf 94*, 1.1, Grundläggande värden).

Till skolans huvuduppgifter hör att ”skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper”. Den svenska gymnasieutbildningen ska ”främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet”.

Det är skolans ansvar att gymnasieelever som slutfört sin utbildning kan ”uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier” och att ”eleven har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhällsliv och arbetsliv” (*Lpf 94* 2.1, Mål att uppnå).

All personal i den svenska gymnasieskolan ska ”medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen”. I detta arbete ska skolans verksamhet ”aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling”.

Skolan och alla som arbetar i den ska sträva mot att varje elev ”respekterar andra människors egenvärde och integritet” och kan ”leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (*Lpf 94* 2.2 Normer och värden).

För att hjälpa eleven att uppnå ovanstående mål ska läraren ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära” och organisera arbetet så att eleven

- utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt
- får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling



- successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar

Läraren ska också i sin undervisning skapa en balans mellan teori och praktik som främjar elevernas lärande, och ge särskilt stöd till elever med svårigheter (*Lpf 94* 2.1, Riktlinjer).

Särskilt i gymnasieskolans mål ingår strävandemål med inriktning på att ge eleven redskap för sin egen fortsatta utveckling i arbetslivet, privatlivet och samhällslivet. Exempel på sådana är målen att eleven ”tar personligt ansvar för sina studier”, ”utvecklar sin vilja att aktivt bidra till en fördjupad demokrati i arbetsliv och samhällsliv”, samt ”stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor” (*Lpf 94* 2.3 Elevernas ansvar och inflytande).

### 3.1.2 Kursplaner för svenska

Enligt *Lpf 94* är elevens förmåga att kommunicera muntligt av vikt både för elevens fortsatta utveckling och för samhällets demokratiska form. Av tradition har denna träning av elevernas muntliga förmåga lagts på svenskämnet.

Hur ser då målen för dagens svenskundervisning ut, men hänsyn till elevernas förmåga att uttrycka sig och kommunicera med hjälp av talet, och i synnerhet till förmågan att tala inför grupp? I kursplanerna för *svenska A*, *svenska B* och *svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation* (Skolverket 2000) finns flera mål som berör talet och den muntliga kommunikationen:

För *svenska A* gäller att eleven vid kursens slut ska ”kunna förmedla åsikter och iakttagelser” samt ”förmedla förhållanden och kunskaper” i tal och skrift. Mer specifikt ska eleven ”kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och *hålla anföranden inför en grupp* på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare” (min kursivering).

Vid slutet av kursen *svenska B* ska eleven i tal och skrift ”kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift”, ”föra fram argument så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte”. Ett mål som är indirekt förknippat med det talade språket är kanske elevens förmåga att ”göra iakttagelser av och diskutera språkliga skillnader som exempelvis kan bero på ålder, kön, yrke, uppväxtort och bostadsort”.

Kursplanen för *svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation* ställer som mål att eleven efter genomgången kurs ska ”ha fördjupat sina kunskaper om språket som redskap för kommunikation, tänkande, inlärning och problemlösning” och kunna ”uttrycka sig i tal och skrift så att eleven kan göra sig gällande i sammanhang som ställer höga krav på engagemang, kunskaper, argumentationsförmåga, vederhäftighet och precision”. Eleven ska kunna ”variera sitt språk med hänsyn till syfte och mottagare”. Slutligen ska han eller hon ”*känna till det offentliga talandets villkor*” (min kursivering).

## 3.2. VAD SÄGER FORSKNINGEN

Flera av målen för den svenska gymnasieskolan rör, som vi sett ovan, elevens förmåga att fungera, lära sig och utvecklas i kommunikation med andra. Förmågan att tala *i* grupp och *inför* grupp är kunskapsmål som ska uppfyllas efter genomgångna gymnasiestudier (jämför exempelvis mål att uppnå för svenska A ovan).

Även utom styrdokumentens ramar finns i skolan behovet av att kunna kommunicera och tala bland andra och inför andra. Förmågan att kunna tala inför en grupp testas exempelvis i delprov inom de obligatoriska nationella proven i svenska och engelska, och enligt målen för undervisningen i flera ämnen ingår att kunna redogöra för åsikter och kunskaper inför grupp (jämför målen för svenska A och svenska C).

Att dessa kunskaper krävs av eleverna är ett faktum. Men *vilka förutsättningar* får de för att tillgodogöra sig dem? Och *hur ska undervisningen utformas* för att hjälpa eleverna nå dessa mål? Vad säger forskningen?

### 3.2.1. Kommunikationens betydelse för demokrati

I *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) hävdar Dysthe att det dialogiska klassrummet, där både lärare och elever kommunicerar för att nå kunskap, är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. ”Ett flerstämmigt och dialogiskt klassrum är som jag ser det en nödvändighet, inte bara för att man ska lära sig ämnen och lära sig tänka självständigt, utan också för att det är en modell för hur människor fungerar i ett demokratiskt samhälle” (1996:249).

Dewey för i *Demokrati och utbildning* (1997) fram vikten av att i demokratifrämjande undervisning lägga tyngdpunkten på att lära eleverna se det som förenar människor snarare än det som skiljer dem åt: ”Denna slutsats är knuten till själva idén om utbildning som något som frigör individens förmåga och ger den en progressiv inriktning mot sociala mål. Annars kan man inte konsekvent tillämpa ett demokratiskt utbildningskriterium” (1997:139).

I *Kan du inte tala? Om talängslan och kurser mot talängslan* (1989) lyfter Skiöld fram vikten av muntlig förmåga i ett demokratiskt perspektiv: ”det är för mig ett demokratiskt krav, att alla ska få komma till tals, och för samhället i dess helhet borde det vara oerhört angeläget att ta tillvara de resurser som de tiggande i församlingen har, trots att de inte tror det om sig själva” (1989:45).

### 3.2.2. Kommunikationens betydelse för lärande

Säljö anlägger i *Lärande i praktiken* (2000) ett sociokulturellt perspektiv på lärande, och talar utifrån detta om kommunikationen som förutsättning för lärande. Genom att lyssna till andras kommunikation formar barnet sin bild av världen: genom andras kommunikation av sin värld, av tingen i den, av vad som är viktigt och inte viktigt blir barnet ”medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation”.

När barnet sedan växer upp kan det använda de begrepp det lärt sig till att delta i kommunikationen, och därmed ytterligare forma och omforma sin världsbild och sina kunskaper: ”I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir därför kommunikativa processer helt centrala. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter” (Säljö 2000:36-37).

Även Dewey nämner kommunikation och socialt samspel med andra som central för lärande. I själva verket anser han att lärande inte kan *undvikas* i kommunikation med andra:

”[...] social kompetens som utbildningsmål borde betyda att förmågan att fritt och fullt delta i gemensam aktivitet utvecklas. Detta är omöjligt utan kultur, för man kan inte umgås med andra utan att lära sig saker – utan att få bredare perspektiv och förstå sådant som man annars skulle förbli ovetande om” (Dewey 1997:166).

Eftersom skolmiljön har inbyggda element av auktoritativ kommunikation från lärarnas sida är det enligt Dysthe viktigt att ”all den kunskap som kan diskuteras presenteras på ett dialogiskt och inte ett monologiskt sätt. Det är bara på det viset som barn och ungdomar lär sig lyssna till andras röster, se andras perspektiv och synsätt, ställa frågor och söka efter svar tillsammans med andra” (1996:249).

### 3.2.3. Muntligt och skriftligt som vägar till kunskap

Enligt Dysthe har det talade ordet historiskt sett betraktats som överlägset. Skriftens existens är betydligt kortare än talets, och även efter skriftens intåg har man i vissa tanketraditioner sett talet som överlägset skriften när det gäller att öka kunskap och lärande.

Bland andra förespråkade Platon *dialektiken*, den muntliga dialogen, som en väg till kunskap och lärande. Hans argument var att tanken tvingas till utveckling i muntlig dialog med andra. Dock ansåg inte Platon att denna kunskapsdanande egenskap gällde för andra muntliga genrer, som talekonsten i retoriken (vilka vidare diskuteras i avsnitt 3.3).

I en uppmärksamman artikel, *The Consequences of Literacy* (1983) hävdade Goody och Watt att ”introduktionen av skriften i muntliga kulturer ledde till genomgripande förändring av människornas medvetande”. Anledningen till detta hävdade de var att den distans som skriften gav möjliggjorde reflektion. Ong, ytterligare en forskare på området, förordar i *Orality and Literacy* (1982) skriften som verktyg för ”det mänskliga medvetandet att uppnå sin ”fulla potential” genom att möjligheten att skriva ner tankar frigör hjärnans kapacitet för ”spekulativ och kreativ verksamhet” (1996:81-82).

Idag har det skrivna ordet högre status än det talade. Skriftspråket ses som normgivande, och det talade språket som mer eller mindre korrekt, just i förhållandet till skriftspråket som norm (Dysthe 1996:79-80).

Dysthes egen forskning och verksamhet är inriktad på skrivandet i klassrummet som ett sätt att främja alla elevers deltagande i de språkliga processerna. Samtidigt ser hon talet som en förutsättning för den skriftliga förmågan:

”Det verkar som om muntligt och skriftligt språk ligger på en kontinuerlig skala där kontext, syfte och sociala konventioner är viktigare för den form som språket får än huruvida det gäller tal och skrift. Jag tycker trots det att många forskare idag går för långt när det gäller att släta ut skillnaderna mellan muntligt och skriftligt. Det är meningsfullt att betrakta talande och lyssnande som språkliga processer av första ordningen samt skrivande och läsande som processer av andra ordningen, eftersom de sistnämnda förutsätter de förstnämnda” (1996:88).

### 3.2.4 Förutsättningar för muntliga kunskaper i den svenska skolan

I Skolverkets rapport 251, *Svenska och svenska som andraspråk – nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (2005) beskrivs resultaten av en jämförande undersökning av elevers och lärares attityder och uppfattningar av olika aspekter av grundskolan.

Av rapporten framgår att den enda förmåga som både enligt lärares och elevers skattningar har ökat från undersökningsåren 1992 till 2003 är ”förmågan att framföra sin åsikt muntligt”. Enligt författarna finns ”inga objektiva mått på den muntliga förmågan och därför ingen möjlighet att göra jämförelser över tid av den faktiska förmågan” men ”såväl elevernas som lärarnas bedömningar tyder på att det kan ha skett en förbättring” (2005:13).

Författarna av samma rapport ser det som troligt att en anledning till detta uppsving är ökat fokus på muntliga element i undervisningen: ”Den styrning av undervisningen som har skett genom lärarnas starka betoning av uppnåendemålen kan ligga bakom prioriteringen av [...] muntliga moment” i grundskolan (Rapp.2005:72).

I Rapport 288, *Skolverkets lägesrapport 2006*, fastslås att alla gymnasieelever enligt gymnasieförordningen ska erbjudas den nationellt fastställda fördjupningskursen *svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation* som individuellt val, men att det dock är vanligt att svenska C inte erbjuds (2006:133).

2005 års nationella utvärdering av grundskolan 2003 fastslår att majoriteten av eleverna upplever klassrumsklimatet som tryggt. De anser att de får uppmuntran och stöd av framförallt läraren. Däremot uppfattar man inte sina kamrater som hjälpsamma i talsituationen; drygt 30 procent av eleverna anser att det stämmer dåligt att eleverna hjälper varandra.

En undersökning av Barnombudsmannen (*Vem bryr sig? Rapport från barnens myndighet. Barnombudsmannens årsrapport 2003*) visar att ”endast två tredjedelar av eleverna i undersökningen ansåg att lärare och skolkamrater lyssnar på dem och för det mesta tar dem på allvar”.

Även i Skolverkets kvalitetsgranskning *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till Information och kommunikation, Lusten att lära och Tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2003* (2003) studeras elevernas syn på stämningen i klassrummet. Enligt rapporten anser 45 procent av eleverna i år 9 att ”lärarna skapar en atmosfär där eleverna vågar säga vad de tycker”.

### 3.2.5. Hinder för kommunikation i klassrummet

Hinder för kommunikation i skolan kan vara av olika slag. Klassrumsklimatet, lärarens hantering av kommunikationssituationen eller elevernas rädsla för själva talsituationen är några av de exempel som forskningen visar på.

I sin fallstudie fann Dysthe att det även i klassrum där lärare och elever är vana vid att samtala vanligen finns ”en stor grupp elever som aldrig gör sin stämning hörd” (1996:240). En anledning till detta, finner Dysthe, är att eleverna är rädda för att visa sig dumma. Hon finner också att eleverna sällan lyssnar på varandra, och att detta får konsekvenser för de elever som redan känner ångslan för att tala i klassrummet (1996:233).

Skiöld, f.d. metodiklektor i svenska vid HLS, behandlar problemet med talängslan hos barn och vuxna, och gör en ”kvalitativ analys av hermeneutisk karaktär” som av redaktören för skriftserien *Häften för didaktiska studier* betecknas som en pilotstudie på området (1989:4).

Skiölds definition av *talängslan* är stressreaktioner, främst i talsituationer, som är ”så starka att individen hämmas i sin normala kommunikationsförmåga”. Enligt Skiöld är

talängslan ”så vanligt förekommande, att den åtminstone statistiskt måste sägas vara ett normalt fenomen” (1989:44).

De personer som Skiöld arbetat med i sina kurser mot talängslan ger olika skäl till sin motvilja, eller oförmåga, att tala i eller inför en grupp: att man är ointresserad av ämnet, att man känner sig underlägsen de andra i gruppen, men allra oftast att man är blyg eller rädd för att göra bort sig – vilket i förlängningen brukar betyda att man är rädd för att bli utskrattad (1989:9). Enligt Skiölds erfarenheter gäller den sistnämnda rädslan inte bara barn och ungdomar, utan bland annat även lärare. Rädslan för att göra bort sig tycks förvärras när det gäller att uppträda inför en *jury of one's peers* – kolleger eller klasskamrater (1989:9).

Stressreaktioner vid talängslan kan ta sig synliga fysiska uttryck, men också psykiska uttryck som i svåra fall kan driva den drabbade till isolering. Enligt Skiöld fungerar tystnaden som en ”osäker människas bästa försvar”, eftersom hon då slipper avslöja sin osäkerhet och sitt tvivel på den egna förmågan för de andra i gruppen (1989:10). Men ett sådant val kan ha olyckliga konsekvenser både för individen och för gruppen.

För gruppens del kan den tysta deltagaren ha en ”destruktiv verkan”, eftersom tystnaden kan tolkas som kyla och likgiltighet, och på så sätt dels förvärra situationen för andra i gruppen som är nervösa inför att tala, dels hindra det ”varma och toleranta klimat som en grupp behöver för ett effektivt arbete”. För individens del kan priset bli ännu högre:

”Talet verkar att vara vårt främsta sätt att i en grupp bevisa vår existens. När vi under en viss tid i en grups liv inte talat, kan det gå så illa att vi upphör att existera för gruppen [...] Eftersom vi på sätt och vis existerar bara genom att speglas i andras medvetande, måste en sådan upplevelse vara oerhört destruktiv för en individs självkänsla” (1989:10).

En anledning till att elever väljer att inte delta i kommunikationen i klassrummet är enligt Dysthe att eleverna ”inte inser den relevans som temat har för deras eget liv” (1996:239).

Samma slutsats dras av Dewey, och detta beror enligt honom ofta på att lärare i sin brist på äkta elevkontakt formar en undervisning som grundar sig i stoff och mål ”utifrån” stället för att utgå från elevens situation och intressen:

”Alltför sällan är den enskilde läraren så fri från föreskrifter från auktoritära skolinspektörer, metodböcker, läroplaner etc. att hans eget sinne kan komma i kontakt med elevens sinne och med lärostoffet. Denna misstro mot lärarens erfarenhet reflekteras då i elevernas respons som brist på förtroende. Målen präckas på eleverna utifrån i andra eller tredje hand och de blir ständigt förvirrade av konflikten mellan de mål som på ett självklart sätt överensstämmer med deras egna erfarenheter och dem som de bara måste finna sig i” (Dewey 1997, s 150).

”Att dessa utifrån påtvingade mål är så vanliga och accepterade inom utbildningen leder till att tonvikten och uppmärksamheten läggs vid förberedelsen för en avlägsen framtid och att både lärarens och elevens arbete blir mekaniskt och slaviskt” (Dewey 1997, s 152).

Även Skiöld pekar på stoffcentrering och brist på inlevelse från läraren som grogrund för elevernas ointresse för talandet: ”Det är förvånande, att lärare så länge helt aningslöst har tvingat sina elever att hålla föredrag om de egendomligaste ämnen utan att egentligen fråga efter elevernas egna intressen [...] Och om sådana ämnen tvingas eleven att tala inför den svåraste publik man kan tänka sig, nämligen sina egna kamrater” (1989:20-21).

### 3.2.6 Undervisning för att främja kommunikation i klassrummet

Ovan har jag gjort en kort genomgång av företeelser som enligt forskningen hotar att kväva elevens vilja att göra sin röst hörd i klassrummet. Vilken slags undervisning ska vi då ägna oss åt för att komma tillrätta med dessa problem, och istället främja lusten att tala? Vad säger forskningen om detta?

Skiölds förslag på pedagogiska grepp och strategier som kan hjälpa kretsar alla kring trygghet i gruppen. Om sådan kan uppnås – och det är enligt Skiöld en förutsättning för att avhjälpa talängslan – finns förutsättningarna för att medlemmarna ska börja våga tala om hur de känner det i talsituationen. Insikten att också andra känner obehag är oftast första steget mot ett mer avslappnat förhållande och minskad nervositet. Grupp känslan stärks, modet stärks, en god cirkel är igång.

”Det är utomordentligt viktigt att en grupp känsla skapas så tidigt som möjligt; i annat fall omöjliggörs arbetet” (Skiöld: 1989:22).

”Den lättnad många känner, när de hör att andra har samma problem som de själva, är ofta mycket påtaglig, och det är viktigt att man så tidigt som möjligt talar om dessa psykiska och fysiska obehagskänslor” (Skiöld: 1989:22).

”Eftersom talängslan som uttryck för bristande självförtroende hos en individ i regel tycks ha uppstått i gruppsammanhang, bör den också behandlas i grupp” (Skiöld: 1989:44).

Dysthe tar Bakhtin till hjälp för att förklara den stora betydelsen av tydliga exempel och förebilder i undervisningen. Utan uppfattning om vad talsituationen kräver eller vad den går ut på kan en annars aldrig så talför elev tappa modet:

”Många elever som är duktiga i språk känner sig trots det hjälplösa när det gäller vissa former av kommunikation, eftersom de inte behärskar de former som kommer till användning i bestämda kontexter [...] Han eller hon saknar kanske en tillräckligt bra repertoar av sociala språkgenrer, har inte tillgång till de idéer som man brukar resonera kring eller skriva om och saknar ord som passar som inledning eller avslutning till vissa yttranden i vissa situationer” (Bakhtin 1986:60).

För att alls få eleverna att vilja yttra sig i klassrummet duger det inte med att bara hänvisa till styrdokument. För det första måste hela klassrumssituationen genomsyras av inställningen ”att det eleverna tänker, säger och skriver är intressant och värt att kommentera så ökar elevernas självrespekt, eftersom det förväntas av dem att de ska tänka och de också behandlas som om de gör det” (Dysthe 1996:241).

Elevens vilja att tala är också beroende av de mål som läraren har satt upp för undervisningen, och varifrån hon har hämtat dem. Mål som ligger alltför långt ifrån elevernas världsbild kommer att uppfattas som meningslösa, och sådan undervisning kommer därför heller aldrig att kunna engagera eleven. Undervisning som engagerar ”måste grundas på verkliga aktiviteter och behov [...] Ett mål måste kunna översättas till en metod som samverkar med elevernas aktiviteter. Det måste klargöra vilken miljö som behövs för att frigöra och organisera *deras* förmågor (Dewey 1997:149).

## 3.3 VAD SÄGER RETORIKEN

Frågar man människor vad retorik är så får man ofta svaret att det handlar om ”att hålla tal”. Samtidigt ges kurser i retorik på många olika nivåer. Ibland rör det sig om retorik, ibland bara om den del av retoriken som på arbetsmarknaden ofta kallas för ”presentationsteknik”. Så vad är egentligen retorik? Hur kunde undervisningen i retorik se ut under den tid då den antika retoriken blomstrade, och hur ansåg dåtidens retoriker att ungdomar skulle undervisas? Följande avsnitt avser att belysa dessa frågor med exempel.

### 3.3.1 Vad retorik är och inte är

Definitionen av retorik är ”konsten att övertyga”. Detta övertygande kan ske på många sätt; med bilder, klädsel, kroppsspråk, i skrift och i tal.

Den antika retoriken växte fram i ett demokratiskt samhälle (åtminstone gällde detta fria män) där vikten av att kunna lägga fram sin sak inför människor på forum var central. Där måste man antingen kunna tala i egen sak eller ha råd att anlita en professionell talare, för att vinna över publikens sympatier och övertyga dem om att - beroende på frågans art - hålla med dig, handla enligt din vilja eller döma för eller emot i en rättssak.

Utifrån dessa behov skapades strategier och modeller för hur man mest effektivt övertygade människor i olika slags frågor. Bland annat skapades modellen med de tre bevismedel som retoriken bygger på: *Ethos* eller karaktären, *Logos* eller förnuftet, och *Pathos*, känslan (se bilaga 8.2.1). Dessutom skapades ett antal modeller för arbetsgång och disposition i skapandet av ett tal eller en text (för exempel se 8.2.2), listor med *loci* eller allmänplatser dit man kunde vända sig för att hitta stoff och infallsvinklar till olika genrer som lovprisningar, försvarstal eller tal som manade till handling. Exempel på sådana modeller återfinns i bilagan.

Dessa tankemodeller och strategier för övertygande har levt kvar genom historien. Dels i undervisningsstoff vid högre läroverk, dels i mer osynlig form i försök att övertyga som möter oss i vår vardag: argumenterande texter, reklam, festtal, politiska tal, debatter och politiska artiklar för att nämna ett fåtal exempel.

### 3.3.2 Synen på retorik i undervisningen

Under 1600-talet ansågs retoriken vara ”målet för alla studier och den lärdes adelsmärke” (Johannesson 2003:332). Den byggde då på traditionen från de antika talarskolorna, och på läroböcker och pedagogiska metoder från Renässansen. Övningar från den antika traditionen genomfördes i svenska skolor ända in på 1800-talet (2000:348).

Vid 1800-talets slut hade dock en skiftning fullbordats i synen på vad retorik var, och vad den skulle och kunde användas till. Retoriken ansågs då enbart röra sig om själva framförandet, värtalandet, och till språkets stilmässiga smyckning. En sådan retorik fick både i folkmun och i akademiska kretsar en ful klang; ”tom retorik” var snarast lurendrejeri, och till slut försvann ämnet från skolor och universitet. Ett talande exempel är 1901 års installation av en ny skytteansk professor vid Uppsala universitet, vilken enligt Johan Skyttes ursprungliga donation skulle ”undervisa i värtalighet och politik” förklarade rektorn att den retoriska delen fick ha sitt slut eftersom den, enligt honom, vid det laget inte var ett undervisningsämne vid universitetet, och heller inte borde vara det (Johannesson 2003:348).

Idag har retoriken åter fått ett uppsving. Kurser i retorik ges vid högre utbildningar, gymnasieelever erbjuds fördjupningskurser i svenska i muntlig och skriftlig kommunikation. Det blir också allt vanligare att gymnasieskolor erbjuder valbara kurser i retorik, som då bygger på

modeller och tankar som skapades under antiken, men kombinerar dessa med aktuellt stoff och nutidsspråk. En sådan valbar kurs i retorik har bland annat de ungdomar som ingår i denna undersökning genomgått.

### 3.3.3. Att undervisa barn och ungdomar i retorik

Hur ska man då gå tillväga för att lära ungdomar värtalighet och övertygande?

Under den antika retoriken utformades ett systematiskt och grundläggande övningsprogram för barn och ungdomar, *progymnasmata*. Övningarna i denna serie byggde på varandra och syftade till att ge eleven övning i att tala, och tillgång till en repertoar av språkliga grepp och exempel.

Enligt Johannesson byggde dessa övningar på en ”kanon av omsorgsfullt utvalda texter som alla borde studera och imitera: de skulle nämligen fungera som en gemensam tankevärld och repertoar av termer, fraser, retoriska figurer och ornament samt exempla” (Johannesson 2003:332).

I övningsprogrammet ingick bland annat olika former av återberättade, argumentationer, lovprisningar, liknelser, debatt och utredande.

Efter genomgången progymnasmata kunde eleven, om begåvning och pengar fanns, gå vidare till retorskolan och mer avancerade retoriska övningar; *declamationes* eller *deklamationer*.

Johannesson beskriver ”påbyggnadsutbildningen” i retorskolan som en blandning av teori och praktik: ”Därtill kom retoriken med dess regler och teorier om hur språket kan forma människors tankar, känslor och handlingar. Men det viktigaste var ändå de praktiska övningarna att tala och skriva” (Johannesson 2003:332).

### 3.3.4 Quintilianus – en pedagogs teorier om god undervisning

I *Den Fulländade talaren (De Oratoria)* skriver en av dåtidens mest namnkunniga lärare i retorik, Quintilianus (ca 35-ca 100 e.Kr), om retorikundervisning och om pedagogik i allmänhet. I det följande låter jag honom utgöra ett framstående exempel på hur ungdomar skulle undervisas i och enligt den antika retoriken.

En god lärare ska uppmuntra och förstärka de goda sidor han ser hos eleven snarare än att påpeka vad som är dåligt. Läraren ska inte ”avleda elever från det han är bra på, till det han behärskar mindre bra” (Q II.8:14). Det är också bättre att i förväg genom exempel visa eleverna hur något ska göras, istället för att enbart anmärka på fel i efterhand. ”Man lyssnar mer uppmärksamt till råd än till kritik” (Q II.6:3).

När läraren så, efter att först ha visat hur något ska göras, rättar fel i elevens framföranden ska han ”inte vara sarkastisk och inte skälla och slå. För lärares vana att utsätta eleven för personligt hat har fått många att ge upp skolan” (Q II.2:1-7). I umgänget med eleverna ska läraren inte vara för sträng, eftersom det skapar hat, men heller inte för slapp, eftersom det får eleverna att mista respekten för sin lärare (Q II.2:13).

Enligt Quintilianus är det den engagerade och engagerande läraren som skapar vilja och lust att lära hos eleverna. För att barnen ska få en så god utbildning som möjligt är det viktigt att de inte får ”torra” lärare, ”precis som vi är noga med att inte sätta unga och ömtåliga plantor i torr och mager jord” (Q II.4:9). Det faller också på läraren att se till att alla elever deltar i diskussionen: han ska svara på elevernas frågor, och själv engagera de elever som inte själva ställer några frågor (Q II.2:13).

Quintilianus anser att talang, eller ”naturen” hos eleven, är av stor betydelse. Men utan mycket övning och faktiskt talande kan det bästa ämne tappa målföret, för att ”om övningen en tid varit avbruten försvinner inte bara snabbheten - själva läpparna blir stela och klibbar liksom ihop” (Q X.7:8).



### 3.4 Summering

Begrepp som har utkristalliserats som centrala i genomgången av den teoretiska bakgrunden är *talrädsla, klassrumsklimat, gruppkänsla, meningsfullhet, engagemang, stöd, uppmuntran, struktur, exempel* och *övning*.

Vi har nu sett vilken syn som styrdokument, forskning och retorik har på hur god undervisning i att tala inför grupp ska gå till, och vilka värderingar som ligger till grund för den goda undervisningens mål.

Genom att genomföra samtalsintervjuer med elever som genomgått en kurs i retorik hoppades jag att få kunskap om hur de upplever sådan undervisning, och vad de själva anser är god undervisning.

## 4. MATERIAL OCH METODER

I arbetet med att sammanställa ett undersökningsmaterial har jag i huvudsak använt mig av *Metodpraktikan* (2004) och Krag Jacobsens *Intervju - konsten att lyssna och fråga* (1993) för riktlinjer och arbetsgång.

### 4.1 Litteratursökning

Litteratursökningen genomfördes till största delen med hjälp av databaser för svenska universitet, den lokala databasen för Göteborgs Universitetsbibliotek GUNDA, och Libris. De sökord jag koncentrerade mig på var 'muntlig-', 'tal-', 'talängslan', 'retorik', gymnasie-, 'kommunikation', 'undervisning', 'pedagogik' och 'ungdomar' i olika kombinationer. Jag utförde även sökningar på författare som jag kommit i kontakt med under loppet av AUO 60, främst inom ämnesdidaktiken, samt genom tidigare studier i retorik.

Forskning på området kommunikation är mycket omfattande. Den behandlar dock oftast områden utan specifik bäring på de aspekter som jag avsåg att undersöka. Särskilt på området talängslan var det svårt att få fram relevanta studier, då de flesta av de titlar som kom fram mer var av självhjälps-karaktär.

De mest aktuella undersökningarna kring muntlig kommunikation i skolan fann jag på skolverkets hemsida i form av rapporter från undersökningar och kvalitetsgranskningar.

### 4.2 Intervjuundersökning i samtalsform som metod

För att uppnå mitt syfte, att skapa kunskap kring gymnasieungdomars upplevelser av retorikundervisning, bestämde jag mig för att använda mig av samtalsintervju som undersökningsmetod. Detta val gjorde jag eftersom jag vill att mina resultat ska "säga något om människors vardagliga erfarenheter", och för att jag inom det specifika området retorikundervisning på gymnasienivå vill veta "hur människor själva uppfattar sin värld" *Metodpraktikan* (2004:280).

Inriktningen på intervjun är dragen utifrån det övergripande syftet för undersökningen; att skapa kunskap om gymnasieelevers upplevelser av retorikundervisning med fokus på att tala inför grupp. Styrdokumentens mål samt forskningens och retorikens råd och modeller för kommunikationsfrämjande undervisning har sedan fått stå om bakgrund för den slutliga utformningen av själva frågorna (se bilaga 8.1, *frågeunderlag för samtalsintervju*). I stora drag rör sig därför frågorna i intervjuunderlaget kring *upplevelser av talsituationer* (koppling till forskningens teorier om talrädsla, se 3.2), *upplevelser av pedagogiska strategier* (koppling till forskningens och retorikens teorier kring god undervisning i kommunikation, se 3.2 och 3.3) samt kring *upplevd relevans och nytta av undervisningen* (koppling till forskningen samt till styrdokumentens mål, se 3.1 och 3.2). På så sätt hoppas jag kunna få fram en bild av hur väl elevernas upplevelser av vad som är väl fungerande undervisning stämmer överens med dessa tre.

#### 4.2.1 Genomförande av intervjuundersökning

Samtliga kontakter med intervjupersonerna togs personligen genom att jag helt enkelt uppenbarade mig på skolan, förklarade vad min undersökning gick ut på och vilken sorts kunskap jag ville få ut av undersökningen (kunskap om elevernas egna upplevelser av undervisning). Jag redogjorde också för vad som krävdes av dem rent tidsmässigt, att undersökningen kommer att

publiceras, att de då kommer att vara anonyma och att de när som helst kan avbryta sin medverkan.

Min population var till att börja med ”gymnasieelever elever som läst retorik som valbar kurs”. Samtliga elever som tillfrågades ställde sig positiva till att medverka, även om alla sedan inte hade möjlighet och redan innan jag nämnt den lilla gåva i form av trisslott eller biocheck som jag avsåg att ge dem som tack. Anledningen till denna vilja att medverka tror jag till största delen är att de tillfrågade eleverna känner mig sedan innan och förstår att undersökningen är viktig – om inte för någon annan så för mig. Jag hade alltså god nytta av den elevkontakt och ömsesidiga välvilja som byggts upp under mina praktikperioder på skolan.

Själva undersökningen bygger på eget intervjumaterial, insamlat vid en gymnasieskola i Göteborg efter inhämtat tillstånd från rektor och, i ett förekommande fall, förälder.

Frågorna försökte jag formulera på ett sätt som var så klart som möjligt samtidigt som de var tillräckligt öppna för att komma åt elevernas egna tankar om bland annat orsaker till varför de valt att läsa retorik, vad eventuella svårigheter i talsituationen består i och hur de upplevt olika pedagogiska grepp, utan att skriva eleverna på näsan.

Efter att ha konsulterat expertis på it-supportavdelningen vid Humanistiska fakulteten vid GU beslutade jag att spela in elevintervjuerna direkt på datorn. Till detta användes en liten men fullt tillräcklig bordsmikrofon samt shareware-programmet Audacity. För säkerhets skull sparade jag efter inspelningen kopior av ljudfilerna på CD.

För att underlätta transkriberingen konverterades sedan ljudfilerna till mp3-filer och fördes över till mp3-spelare. Därmed kunde jag manövrera själva lyssnandet utan att behöva växla mellan Audacity och Word.

#### 4.2.2 Avgränsningar och urval

Till en början var min avsikt att intervjua elever på en skola som jag själv inte var bekant med, och där eleverna inte kände mig, men det visade sig av olika anledningar vara svårt. Därför beslutade jag mig för att inta en annan sorts roll som intervjuare, och dra nytta av att jag delar erfarenheter med de intervjuade i och med att vi har vistats i samma klassrum under samma kurs, men i olika roller.

Jag avsåg därför att ställa frågor om elevernas upplevelser, som jag sedan kan ställa mot mina egna erfarenheter och mot forskning på området.

Det totala antalet elevintervjuer som gjordes var elva. Tre av dessa fick dock tjäna som provintervjuer. Även om de upplevelser som dessa tre elever berättade om var av lika stort värde för mig som de andras så har jag ändå valt att avgränsa mig till de övriga åtta. Anledningen till detta är helt enkelt att de ingick i samma undervisningsgrupp, vid samma tillfälle och med samma lärare, och att jag själv deltog i kursen som lärarstudent. De övriga tre eleverna hade samma lärare som de åtta men vid ett senare tillfälle och i en annan elevgrupp, och deras upplevelser kan därför inte jämföras på lika villkor.

Bland de elever som slutgiltigt kom att ingå i undersökningen gick sex av åtta i samma klass även utom retorikundervisningen. Under retoriikkursen gick samtliga elever andra terminen av år två på det samhällsvetenskapligt program. Undersökningen utfördes en termin senare, det vill säga under slutet av höstterminen av deras tredje och sista år.

### 4.3 Alternativa material och metoder

En alternativ undersökning (och kanske ett förslag till vidare forskning?) skulle kunna bygga på datainsamling genom gruppenkäter i större skala som metod, vilket skulle säkerställa en större generaliseringsbarhet. En sådan undersökning hade varit tidskrävande och resurskrävande, och hade därför inte varit möjlig att genomföra inom ramarna för detta arbete.

I min egen undersökning riktar jag mig till ett antal gymnasieelever som har deltagit i retorikundervisning, som ju är specifikt inriktad på att förbättra elevens upplevelser av och förmåga i talsituationer. En alternativ undersökning skulle kunna rikta sig exempelvis till samtliga gymnasieelever i ett eller flera slumpmässigt utvalda områden, säg samtliga gymnasieelever i en eller flera kommuner.

Målen för bland annat svenska A, som ju är en obligatorisk kurs för alla gymnasieelever, föreskriver att eleverna ska kunna tala inför grupp. Samma förmåga krävs i de nationella proven i svenska på gymnasienivå, vilka också de är obligatoriska. Eftersom de nationella proven utförs vid bestämda tidpunkter och samtidigt över hela landet, så skulle en möjlighet vara att förhålla sig till dem och samla in data både före och efter provtillfället.

Enkätfrågorna i en sådan undersökning skulle givetvis skilja sig en del från frågorna i föreliggande undersökning. Inriktningen på de frågor som jag själv skulle vilja få svaren på är dock av liknande art: känner sig eleven mer utsatt än annars i en talsituation inför grupp? Upplever sig eleven i skolan ha fått förutsättningarna att hantera sådana situationer? Får eleverna kunskaperna innan de ska testas? Detta skulle jag vilja undersöka utifrån ett elevperspektiv. Andra frågor som jag i förlängningen vill ha svar på är hur eleverna utifrån den förberedelse och kunskap de anser sig ha fått upplever talsituationen, hur (eventuell) undervisning som påverkat talsituationen positivt eller negativt har sett ut, och så vidare.

Variabler som då skulle vara intressanta att arbeta med är exempelvis *kön*, *talare* med variabelvärdena *van* och *icke van* eller *upplevd situation* med värdena *positiv* och *negativ*. Resultatet av en sådan undersökning hade varit mycket intressant att ta del av, och att ställa mot resultaten i föreliggande intervjuundersökning.

#### 4.4 Grad av vetenskaplighet

Valet av samtalsintervju som metod innebar att jag vid de tillfällen då frågor uppstod hos eleverna närmare kunde förklara vad jag ville veta, vilket ökade *reliabiliteten* i undersökningen. Omvänt kunde jag vid osäkerhet om jag uppfattat elevernas svar eller mening rätt ställa om samma fråga, omformulera den eller ställa följdfrågor.

I och med att jag hade tillfälle att utföra tre provintervjuer, och utifrån dessa ändra formuleringarna av några av frågorna i intervjuunderlaget ökade *validiteten* i undersökningen. Dessutom instruerades samtliga intervjuade elever både vid förfrågan om deltagande och direkt före intervjuens början att säga att, eftersom jag i egenskap av intervjuare vill få mer kunskap om elevernas tankar, och i egenskap av före detta lärarkandidat inte skulle ta illa upp vilka svaren än kunde bli.

Generaliteten i undersökningen kan som i all forskning som bygger på samtal mellan människor sägas vara låg, om man med generaliserbarhet menar möjligheten att dra allmänt gällande slutsatser. Å andra sidan är syftet med undersökningen att skapa kunskap om hur en specifik grupp elever upplevt en specifik sorts undervisning, och om vad de själva säger sig ha fått ut av den. Sådan kunskap, som kommit fram utifrån ett elevperspektiv, är värdefull i sig. Dessa elevers upplevelser kan också i sin tur, i kombination med tidigare eller ny forskning, eller i kombination med lärares beprövade erfarenheter, leda oss vidare till ökad generell kunskap om hur vi bäst ska undervisa för att främja elevernas förmåga att tala i olika situationer.

## 4.5 Utvärdering av undersökning och upplägg

De elever som verkat som respondenter i intervjuundersökningen är elever som jag själv har undervisat i retorik under en av mina praktikperioder. Dessa elever ser mig alltså inte som en anonym intervjuare, utan också som en före detta lärare/lärarkandidat som de nog anser sig känna ganska väl. Detta innebär både styrkor och svagheter i undersökningen.

Först infinner sig frågan om eventuell intervjuareffekt, att ”svaren kan bli olika beroende på vem som ställer frågorna” (*Metodpraktikan*:293). Som nämnts ovan gjorde jag klart för eleverna att jag skulle ställa frågor som även rörde min roll som lärare, och uppmanade dem att svara ärligt. Huruvida de gjorde det kommer jag aldrig att veta. Däremot tror jag att det goda klimatet mellan mig och eleverna, och inte minst det faktum att vi under själva retorikundervisningen skapade en vana att tala öppenlydande om undervisningen och svårigheter lade en bättre grund för att eleverna skulle våga svara ärligt på frågorna, än vad de kanske gjort om de känt mig mindre väl eller om jag som lärare inte hade tillämpat dialog i klassrummet i så stor utsträckning. Kort sagt tror jag att eleverna sedan tidigare känner mig som en person som värdesätter deras tankar.

En svaghet i undersökningen är att den inte i någon större utsträckning behandlar hur elever med utländsk bakgrund upplever retorikundervisningen. Anledningarna till detta är flera.

För det första utgjordes nästan hela undervisningsgruppen av elever med utländsk bakgrund. Det var ett faktum, men sällan något som togs särskild hänsyn till i klassrummet eftersom det inte verkade finnas någon särskild anledning. För det andra är sju av de åtta eleverna i undersökning av utländsk bakgrund, om man med detta avser att de har minst en förälder med ett annat modersmål än svenska.

Frågor som rör elevernas bakgrund har därför inte heller ställts i undersökningen, vilket får sägas vara en brist. Det hade varit mycket intressant att kunna ställa dessa elevers upplevelser av retorikundervisning mot en kontrollgrupp av elever med svensk bakgrund, och jämföra eventuella likheter och skillnader.

Samtidigt ska sägas att inte en enda av eleverna nämnde sin utländska bakgrund som försvårande i talsituationer, eller som en anledning till att de valt att läsa retorik.

## 5. RESULTATREDOVISNING

Så har vi kommit fram till den centrala delen av denna text, elevernas tankar om retorikundervisningen.

Svaren på frågorna i intervjuguiden presenteras här inte i kronologisk ordning, utan under kategorier utifrån den teoretiska bakgrunden. Min strategi i kartläggningen har varit olika beroende på vad jag velat ta reda på. Över lag beskriver jag resultaten i antal elever (av åtta). När det är intressant att skapa en tydlig ”träffbild” av elevernas upplevelser jag registrerat nyckelord. Jag har då registrerat flera nyckelord per elev, men inte fler än en träff per nyckelord om samma elev nämnt samma företeelse flera gånger.

I citat från elevintervjuer benämner och refererar jag till eleverna med bokstav och siffra (E1 för elevintervju 1, osv.), och mina inpass signaleras med I (för intervjuare) och är kursiverade.

### 5.1 Den upplevda talsituationen

Varför valde eleverna att läsa retorik?

Vilken träning upplever sig eleverna ha fått under tidigare skolgång?

Hur upplevde eleverna talsituationen före och efter kursen?

#### 5.1.1 talängslan och nervositet

Fem av åtta elever anger anledningar som är kopplade till obehag och nervositet i talsituationer som anledningar till att de valde att läsa retorik. Av de övriga tre ville en elev ”lära sig tala inför folk”, en elev ville bli en ”ännu bättre talare”, och ytterligare en hade missuppfattat vad kursen gick ut på men stannade kvar och ”gav det en chans”.

Ingen av eleverna säger sig *inte* eller *aldrig* vara nervös i en talsituation. Samtliga elever nämner fysiska symptom på nervositet. Sju av åtta elever nämner sådana som har med *talet* att göra – man pratar för snabbt, stakar sig, snubblar över orden, pratar för tyst eller mumlar.

Kroppsliga symptom delar upp sig i *synliga* och *osynliga*. Sju av åtta upplever osynliga symptom som att de blir varma/svettas/får handsvett. Tre säger att det känns som om de ska svimma eller att man mår illa. Synliga tecken på nervositet, rödhet och flammighet, nämns av två elever.

Tre elever säger att de är nervösa trots att det inte syns på dem:

E2: Mmm... jag tror inte man märker det på mig, men... Jag bara kör på helt enkelt [skratt]. Jag bara, jag bara kör på och så får man se efteråt hur det blev.

I: Om man inte märker det på dig, hur känns det...

E2: Inombords?

I: ja

E2: Mmm... [tystare] får man svära?

I: Ja, det får man

E2: För jävligt [...] För jävligt känns det.

Saker som eleverna säger sig bli nervösa *för* rör i huvudsak publiken. Man oroar sig för vad andra tänker och tycker om en (”folk tycker att jag är dålig”, ”att det jag säger är dåligt”, ”att jag är tråkig”, ”att de inte tycker att det är intressant”). Mindre sällan rör nervositeten sådant som man själv gör, som att man ska säga *någonting fel* eller *prata för tyst*.

Samtidigt som orsaken till nervositeten oftast har med publiken att göra, så delar eleverna upp sig i fråga om hur de upplever publikkontakten. Fyra elever säger sig vara nervösa eftersom de står i fokus ("alla tittar på en", allas uppmärksamhet är på mig"). De andra fyra oroar sig för att ingen ska lyssna eller vara intresserad.

E3: Att, liksom... jag gör bort mig, jag säger nåt fel. Eller så... jag får inte den... den känslan att folket... tycker att jag gör inte bra ifrån mig, liksom. Jag gör dom inte nöjd, liksom. Eftersom jag blir nervös och jag vet inte vad jag ska säga. Allting blir dåligt, liksom.

I: Vad tror du händer då?

E3: Ey, men folk blir vanligtvis, när man är nervös så är dom snälla, liksom. Dom försöker liksom få dig att må bättre. Men, innerst inne, själv, så är det inte så.

### 5.1.2 Träning under tidigare skolgång

Två av eleverna upplever att de har fått god träning (dramakurs och svenska B på gymnasiet respektive svenska och engelska i grundskolan). Tre av eleverna anser att de har fått "inte mycket" eller "lite" träning, och de resterande tre att de inte har fått någon träning alls.

E2: Eh [skratt] ingen. Typ, man får bara, typ, ta det som det går. Man ser hur andra gör det och har typ lärt sig då, men jag fick ingen direkt träning.

E1: [...] det är inte mycket, det är inte, det är bara så, de säger det är redovisning, så ska man redovisa utan mer information. Så det har inte varit inte varit nånting man har tränat på, att tala inför folk.

Flera elever nämner att den träning de fått tidigare är ytlig i förhållande till vad de lärt sig under retorikkursen, ett mönster som går igen både bland elever som upplever sig ha fått god träning och sådana som säger sig ha fått lite träning eller ingen alls.

### 5.1.3 Talsituationen före och efter kursen

När eleverna talar om sina upplevelser av att tala inför grupp *före* kursen så täcker beskrivningarna hela skalan från "helt ok" till "ångest", men de negativa beskrivningarna överväger. De ord/fraser som används är (antal träffar över 1 inom efterföljande parentes): *helt ok*, *ok*, *lite jobbigt*, *nervös/t* (3), *tänkte negativt hela tiden*, *hemskt*, *jätteobehagligt*, *jättejobbigt* (3), *skitjobbigt*, *ångest*.

Beskrivningarna av hur man upplever talsituationen *efter* retorikkursen ger, med ett undantag, en mer positiv bild (samtliga beskrivningar redovisade): *alltid svårt[...] men inte lika svårt, bättre, okej, helt okej, mycket enklare, mycket lättare, mycket bättre, väldigt lätt, det går väldigt bra, ser fram emot, faktiskt kul nu, känns jättebra nu*.

E7: Mycket bättre. Faktiskt. Och jag trodde inte att retorik, eller att den kursen skulle hjälpa mig så. Men... man fick mer, eller jag *har* mer självförtroende nu när jag redovisar, för det känns som om jag kan prata framför - eller, det känns som om man *kan* det. Och så, när man - vi hade ett tal direkt efter, eller under retorikkursen, och då kände man sig, eller jag kände mig självsäker. Eftersom jag gick retorik så är det nånting jag *ska* kunna.

Sju av åtta elever upplever talsituationen efter retorikkursen som mer positiv än före kursen, den åttonde bedömer situationen både före och efter kursen som "helt okej" (se tabell i bilaga 8.4).

I beskrivningarna av eventuell förändring av talupplevelsen *under kursens gång* verifieras mönstret; sju elever beskriver en positiv utveckling under kursen och en elev (samma elev) anser att upplevelsen var densamma hela tiden.

Tre elever uppger att de även efter kursen alltid är lite nervösa i början av ett tal eller en redovisning, men att det sedan känns bättre. Nämda anledningar till mer positiva upplevelser efter kursen är: ”vet hur jag ska hålla mig lugn” (E3), ”folk tror inte att jag är nervös” (E5), ”har mer självförtroende”(E7), ”mer säker [...] vet hur jag ska göra” (E8).

#### 5.1.4 Talsituationen i gruppen

Talsituationen i själva retorikgruppen upplevs som: *inte lika skrämmande* (jämfört med att tala inför andra), *inte lika svårt* (jämfört med att tala inför andra), *inga problem, skönt, bra* (2), *helbra, rolig, uppbyggande*.

De två elever som beskrivit upplevelsen som ”inte lika skrämmande”(E5) och ”inte lika svårt”(E1) jämför båda upplevelsen av att tala inför retorikgruppen med att tala inför människor som de inte känner. Båda dessa elever kopplar också den mer positiva upplevelsen inom gruppen till de deltagare som de kände sedan innan.

Eleverna nämner - utan anmodan från mig – orsaker till sina upplevelser av att tala inför de andra i retorikgruppen. Till övervägande delen har dessa orsaker med de övriga deltagarnas *beteende* att göra: de är ”snälla” och ”schyssta” och ”en underbar grupp”, de ger stöd och kritik och kommentarer.

Resterande anförda orsaker har med övriga deltagares *egenskaper* att göra. Två elever nämner exempelvis det faktum att gruppen bestod av olika slags människor, och blandningen av kända och okända deltagare, som positiva:

E2: Det var inga problem. Det var snälla människor. Människor från... alla olika slags människor. Som gav en olika kritik hela tiden och, det var bra, det var på nåt sätt... uppbyggande.

E4: Det kändes bra. Det var lite... blandat med folk man kände, och sen med folk man inte kände. Och det kunde, blev på nåt sätt bekvämare. Det blev som en lite... hade det vart en hel grupp med bara alla jag kände så hade det... det hade kanske blivit så man inte tog det på allvar. Eller nånting, men det var det som gjorde nu att man tog det på allvar mer. Att det var lite folk som man inte kände, och ändå så med folk som man kände som gav en lite typ – stöd, så blev det så. När man fick kommentarer.

## 5.2 vad underlättar i talsituationen

Vilka strategier kan eleverna se att lärarna använder för att lära dem tala inför grupp?

Vilka strategier fungerar, vilka förvärrar, och vilka saknar de?

Fem elever nämner att de fick *arbeta i grupper*, att dessa grupper sattes samman så att *alla fick arbeta med alla/med personer man inte kände sedan innan* och att man i och med detta *lärde känna varandra bättre*. En elev nämner en strategi med samma syfte och effekt; att *alla fick lära sig allas namn* första lektionen.

E3: Mm, dom delade, dom parade, dom parade oss... såna som inte kände varandra, liksom. Så att, liksom, det inte bara känns bekvämt inför nån du känner. Ibland så fick man gå till nån som går i en hel annan klass, liksom. Börja prata med personen, kommunicera. Sen, sen kände, så kände man att det inte var nåt problem, liksom. Man *kan* tala med andra. Man kan



tala inför andra man inte känner. Så lika bra som man kan tala med folk man känner liksom. Det tyckte jag var bra.

E2: [...] när man skulle jobba i grupp med nån så var det liksom... på måfå som grupperna valdes ut, och det funkade. Jag fick, jag fick jobba med folk som jag inte kände så bra, och det var helt ok. Och alla lärde känna varandra bättre då, tack vare att lärarna gjorde på det sätt-, på det viset, då.

Bland gruppövningarna nämner flera elever övningar av typen *rollspel* och *lekar* som positiva:

E5: Det var dom små övningarna, typ... visserligen att jag skämdes, och så [skratt]

I: [skrattar]

E5: Eh, jag kommer ihåg en upplevelse. Ehm... Jag – jag skämdes skitmycket då. Det var jag och XX. Vi skulle tala med ord – nä, bokstäver och siffror...

I: Ja, just det.

E5: I den – ja, men typ...

I: Istället för ord?

E5: Ja! Och du kommer ihåg – föräld-... barnet och föräldern, [skratt] ja, det där gillade jag inte! Men, det där var typ... när man gjorde det, så var det inte lika hemskt som man skulle kunna tro. Så, det där gjorde allting lättare.

Tre elever nämner att lärarna krävde att alla elever lyssnade när någon talade som positivt. Två av dessa kopplar samtidigt elevresponsen efter varje tal eller framförande till en intresserad och lyssnande publik:

E7: Så... fick man sån här... feedback. Eller, det som var bra, det som inte var bra... Och det krävde då att dom *lyssnade* på en, så att dom skulle *kunna* ge en, eller säga att det där var bra, eller. Och då kände man att folk lyssnade på en. Att dom inte satt och pratade och funderade under tiden. Det tyckte jag om.

I: Vem fick du feedback och respons av?

E7: Av eleverna. Av dom som gick där. Eleverna. När jag pratade, så lyssnade dom.

E8: [...] när nån höll tal, så, så liksom dom [lärarna] framförde inte bara *sin* åsikt utan dom ville att alla skulle va med och lyssna och framföra sin åsikt, vad dom tyckte och vad som kunde gjorts bättre och så där (min parentes).

Stöd och uppmuntran från läraren i form av ögonkontakt och andra signaler som leenden och nickningar återkommer också som en hjälp att slappna av och bli mindre nervös. Också stöd och uppmuntran från läraren i form av kommentarer med förslag på strategier hjälper mycket, och flera elever har sådana episoder att berätta om:

E3: Aa, jag minns en gång... jag minns en gång när jag skulle... jag skulle hålla en sån... en på-tv. Så tv-grej. Så... jag ville inte göra det, jag ville hoppa av kursen eftersom det var svårt liksom, det... Jag kände att jag klarar inte av det här. Så kom du, och XX, till mig och sa, det är liksom, slappna av, liksom, känn din publik. Låtsas som, liksom, du gör det hemma, inför din grupp. Och... jag vet inte vem av er som sa det, men det var nån som sa: ”se din publik som nakna djur” eller nånting...

I: Det var inte jag!

E3: [skratt]... så blir du mer avslappnad, liksom.

I: [skratt] Jaha!

E3: Så det är sant, man tänker på roliga grejer, så slappnar man av, liksom, så kommer allt automatiskt liksom, naturligt.

### 5.3 vad underlättar lärande och utveckling

Oftast kopplar eleverna dock respons från lärarna till bedömning snarare än till stöd i talsituationen. Lärarens respons efter tal beskrivs av tre av åtta elever som direkt hämmande och försvårande i början av kursen. Under kursens gång kom dessa elever dock att se lärarens respons och bedömning som en tillgång som underlättade utvecklingen och lärandet – alltså snarare som stöd i lärprocessen än i talsituationen. Alla tre ger liknande förklaringar till sin förändring i attityd gentemot lärarbedömning med att det är lättare att fokusera när man fått en tydlig bild av vad man behärskar och vad man behöver arbeta mer med.

E6: Då hade vi små samtal med lärarna efter, då som förklarade för oss vad som var bra, vad som var mindre bra, och vad vi kunde jobba på [...] och då, inför nästa gång, så visste man vad man var tvungen att koncentrera sig på mer, lite mer, istället för att det skulle bli sån brett område att koncentrera sig på. Och så kunde man begränsa sig till ett ställe. Och jobba mer på det. Så det tyckte jag var bra.

I: Var det inte jobbigt att höra att ”det här är mindre bra”?

E6: Nej, faktiskt inte, för att om man ska utvecklas så får man ju ta lite kritik, ibland. Om man – allting kan ju inte va super, och vi är ju där för att lära oss och utveckla oss, så att – och man kan ju inte säga ”allting är super”, vad gör du där då, om allting är super? Då behöver du ju inte lära dig retorik. [...] Så att det kändes faktiskt jättebra sen, det var ingenting som jag tyckte var negativt eller så.

Ett annat återkommande tema under strategier som eleverna upplever hjälper dem att bli bättre är *struktur*. Struktur är viktigt med avseende hur undervisningen går till ”De strukturerade allting bra. Och vissa människor som jag behöver lite struktur ibland [...] lite disciplin och lite struktur, så att, för att, få ut sin – vad ska man kalla det – kreativitet och så” (E2). Struktur är också viktigt för elevens egen del i form av exempel och retoriska modeller för disposition etcetera (se exempel under 8.2):

E7: Mm... vi fick exempel på tal, fick vi. Man visste såhär, vad man skulle... hur det egentligen skulle se ut. Att det inte var liksom ”nu ska ni göra ett... ett festtal”. Då vet man inte riktigt hur. Utan vi fick se exempel. På hur det kan se ut. Och det kändes bra. Eller det var bra. I alla fall för mig.

### 5.4 Lärarnas insats

När eleverna talar om det *positiva* som de upplever att lärarna gjorde utkristalliserar sig två kategorier.

Den första kategorin är *saker som lärarna gör* i klassrummet. Exempel på sådana är att läraren får eleven att känna sig lugnare och tryggare genom att signalera sitt stöd och intresse genom att hålla ögonkontakt (nämns av 5 elever), lyssna, nicka eller le. Den andra kategorin gäller *saker som läraren lär ut*, och som eleverna upplever hjälper dem i talsituationen. Här sprider eleverna ut sig över strategier som rör flera olika områden; 1) hur man flyttar fokus bort från sig själv, 2) hur man får kontakt med sin publik, 3) hur man disponerar ett tal, 4) hur man gör för att inte tappa bort sig när man talar (minnestekniker och disposition) och 5) hur man slappnar av och bli mindre nervös framför publiken.

En elev av de åtta (E2) har ingenting att säga om vad lärarna gjort som försvårat i talsituationen.

Den elev som upplever sig sakna någonting från lärarnas sida (E8), kommer med ett pedagogiskt förslag: att man ska stå flera framför gruppen första gången man ska tala inför den, och att man sedan successivt vänjer sig vid att stå ensam framför gruppen.

Övriga sju upplevde sig inte sakna någonting från lärarna. Utom kanske lite lösare tyglar ibland...

E3: Nej, faktiskt inte. Dom gjorde allt, liksom. [Skrattar] Jag skulle gärna vilja att dom var snällare typ, och lät mig slippa ibland...

I: [Skrattar]

E3: [Skrattar] ... Men... jag tyckte dom

I: *Borde vi ha gjort det?*

E3: Nä

I: *Ibland?*

E3: Om ni hade gjort det, så – okej, det hade gillat mig just den tid jag hade slippit [sic] liksom va nervös. Men sen hade det... det hade varit nackdel för mig i framtiden bara.

## 5.5 Nyttan av retoriska kunskaper

Har eleverna fått användning för sina kunskaper efter kursens slut?

Tror de att de kommer att använda sig av dem efter gymnasiet?

Vilka kunskaper gäller det i så fall, och i vilka slags situationer?

Samtliga elever har använt sig av sina retoriska kunskaper i skolan, i olika redovisningssituationer. Kunskaperna har använts inom olika ämnen (se bilagd tabell 8.4.1), och då inte bara inom språkämnen.

Eleverna upplever också att de kommer att ha nytta av kunskaper från kursen även i framtiden, samtliga nämner någon specifik kunskap eller förmåga som de tror sig ha nytta av efter gymnasiet, eller en situation där de tror att de kommer att använda det de lärt sig. Fyra av dem ställer sina kunskaper i relation till kommande yrken eller arbetsuppgifter, en nämner även mycket specifika användningsområden inom sin egen kommande universitetsutbildning:

E6: Eh... alltihopa faktiskt, skulle jag vilja säga, för att det är liksom nånting som krävs även när jag går på universitet, och jag kanske måste lära mig att... till exempel det *du gör nu*. Då kanske du använder dig av dina retorikkunskaper när du bygger upp ditt arbete nu.

[...] eller till och med typ om jag ska hålla ett föredrag på universitetet eller så, då kan jag liksom ha nytta av det, så att jag tror nog allting kommer att komma till nytta i framtiden. Eller, typ, kanske inom mitt yrke sen också. För att – jag skulle vilja bli jurist, och det tror jag kommer hjälpa mig väldigt mycket med det här, retoriken. Om jag sk- för jag kommer ju stå inför folk så pass mycket, så att nu så känner jag mig mycket säkrare, med det jag sysslar med, jag vet hur det ska vara uppbyggt, och jag vet hur jag ska gå tillväga för att det ska bli så bra som möjligt. Så att – alltihopa, faktiskt.

## 6. SLUTDISKUSSION

### 6.1 Syfte och teoretisk bakgrund

Syftet med detta arbete har varit att skapa kunskap om gymnasieelevers upplevelser av retorikundervisning med fokus på att tala inför grupp. För att göra detta har jag använt mig av frågeställningar som rör elevernas upplevelser av talsituation, tidigare träning, lärarens pedagogiska strategier och nytta av undervisningen.

I teoridelen (kapitel 3) sammansmälter mål och riktlinjer från styrdokumentet med vad forskningen och retoriken säger om att skapa förutsättningarna för att *våga tala i* och *inför en grupp*: vad som är viktigt, varför, och hur det bäst ska åstadkommas.

De delar av styrdokumentet som rör förmågan att kommunicera muntligt fokuserar på dess betydelse för demokratin, och för individens lärande och fortsatta utveckling. Skolan *ska* ge eleverna sådana kunskaper, och verka för att stärka deras självkänsla.

Forskning kring muntlig kommunikation säger att förmågan att kunna tala i en grupp är kritisk för självkänslan. Om man aldrig talar i en grupp – till exempel i klassrummet – vänjer sig folk vid det och glömmer att man existerar.

Rädsla för att yttra sig i en grupp kan ge mycket obehag. Att tala *inför* en grupp upplevs ofta som ännu värre. Didaktiska, praktiska strategier som forskningen lyfter fram som positiva för att avhjälpa talängslan går ut på att skapa gruppkänsla, stärka individens självkänsla, ge eleven stöd i talsituationen och strategier för att själv kunna påverka talsituationen positivt.

När det gäller utvecklingen av elevens muntliga förmåga är retoriken behjälplig med modeller av olika slag; för arbetsgång, för att hitta idéer och stoff, för disposition. Sådana är viktiga för att ge eleven struktur och förståelse, vilket förkortar vägen till en känsla av relevans och nytta av undervisningen.

Retoriken bidrar också med tankar kring pedagogiska strategier i undervisningen (här i exemplet Quintilianus). Dessa föreskriver att läraren ska ge goda exempel i förväg och inte bara anmärka på fel i efterhand, att han ska uppmuntra och stärka elevens självkänsla, och att han ska ha hålla på struktur och disciplin, men utan att vara för sträng.

Vi har sett hur styrdokumentet framhåller förmågans att kommunicera som en grund för individens självkänsla och för ett demokratiskt samhälle, och hur de i olika mål och kriterier föreskriver att skolan ska ge eleverna denna förmåga att kommunicera, i skolan och i framtiden. Forskning och retorisk teori fokuserar i sin tur på hur denna förmåga ska framkallas och hur dessa mål ska nås. Återkommande begrepp i denna del av den teoretiska anknytningen är *klassrumsklimat*, *gruppkänsla*, *meningsfullhet*, *engagemang*, *stöd*, *uppmuntran*, *struktur*, *exempel* och *övning*. Hur väl överensstämmer denna bild av god undervisning med elevernas upplevelser?

### 6.2 Resultat

Övervägande delen av eleverna i undersökningen sökte till den valbara gymnasiekursen i retorik av anledningar som hade med nervositet i talsituationen att göra. Största delen av eleverna – sex av åtta - elever beskriver talsituationen *före* kursen i mer eller mindre negativa termer (och en av de två som säger att den var helt okej både före och efter medger under intervjun att det trots att det inte syns utanpå känns helt annorlunda inuti). Samtliga sex elever som hade negativa upplevelser med sig beskrev talsituationen efter kursen som mer positiv. Fem av dessa beskrev drastiska förändringar till det bättre.

De anledningar eleverna gav till denna övervägande positiva förändring kan fångas i triaden *gruppkänsla*, *stöd* och *struktur*.

Eleverna upplevde att gruppaktiviteter som rollspel och lekar, där lärarna såg till att alla fick arbeta med alla, gjorde lättare att lära känna de andra i gruppen vilket i sin tur gjorde det lättare att slappna av och minskade nervositeten i talsituationen.

Ytterligare något som upplevdes minska nervositeten var att eleverna stödde varandra och gav varandra uppmärksamhet och respons. Lärarens stöd upplevdes också som viktigt.

När det gällde respons från lärarna kopplades denna mer till bedömning än till stöd. Lärarens respons efter tal beskrevs av flera elever som hämmande och försvårande i början av kursen. Under kursens gång kom dessa elever dock att se lärarens respons och bedömning som en tillgång som underlättade utvecklingen och lärandet – alltså snarare som stöd i lärprocessen än i talsituationen. Flera elever förklarar förändringen i attityd gentemot lärarbedömning med att det är lättare att fokusera när man fått en tydlig bild av vad man behärskar och vad man behöver arbeta mer med.

Förutom lärarens respons och bedömning lyfte eleverna fram *exempel* och *modeller*. Återigen är det en tydlig bild av vad man siktar mot och vilka steg man ska följa för att ta sig dit som underlättar lärande och utveckling.

Samtliga elever uppgav att de sedan kursen avslutats använt sig av sina retoriska kunskaper i skolan, och spridningen över ämnen gick då utöver olika språkkurser. Eleverna upplever också att de kommer att ha nytta av kunskaper från kursen även i framtiden. Samtliga nämner någon specifik kunskap eller förmåga som de kommer tror sig ha nytta av efter gymnasiet, eller en situation där de tror att de kommer att använda det de lärt sig. Fyra elever ställer sina kunskaper i relation till kommande yrken eller arbetsuppgifter.

En jämförelse av elevernas upplevelser av vad som hjälpt dem i talsituationen å ena sidan, och de begrepp som steg till ytan i den teoretiska bakgrunden till elevintervjuerna å andra sidan, visar på flera överensstämmelser. Både forskning på området, och eleverna i undervisningen, talar om *grupp känsla* som avgörande för att kommunikation ska komma till stånd i klassrummet, och framför allt gäller detta i situationer där man ska tala inför grupp. Båda framhåller också *stöd* och *uppmuntran* i talsituationen är också avgörande för att man ska våga tala. Det som kanhända skiljer åt, eller som åtminstone framstår som tydligare i elevernas svar, är i hur hög grad just *de andra elevernas stöd* påverkar talsituationen. Eleverna i undersökningen talar utan anmodan om just detta som en anledning till att de blivit mer orädda inför publik. Först på direkta frågor om lärarens pedagogiska strategier kommer vikten av stöd från läraren upp. Också *struktur* och *exempel* är exempel på begrepp från den teoretiska bakgrunden som även kommer upp i samtal med eleverna om god undervisning.

Gör man en jämförelse mellan målen i styrdokumentet och elevernas upplevelser av nyttan med undervisningen så överlappar de varandra delvis. Eleverna nämner inte själva begrepp som demokrati, men de beskriver upplevelser av *ökad kommunikativ kompetens* och *personlig utveckling*, och de ger prov på *reflektion över egna erfarenheter* och över sin egen *tillämpning* av de nya kunskaperna både i skolsituationen och i framtiden, vilket i sig är mål för all undervisning (Jämför *Lpf 94* under 3.1.1).

### 6.3 Viktiga slutsatser i sammanfattning

För att skapa förutsättningarna för att eleverna ska våga tala i och utanför gruppen är det alltså viktigt att

- så snabbt som möjligt skapa gruppkänsla
- ge eleverna stöd i form av uppmärksamhet och struktur
- vara tydlig i undervisningen, ge eleverna exempel och modeller
- vara tydlig i respons och bedömningar, för att hjälpa eleven i läroprocessen
- låta eleverna tala mycket eftersom både träning av talsituationen och elevrespons minskar nervositet

### 6.4 Tolkning och värdering av resultaten

I undersökningen nämner eleverna ofta varandra som anledning till att de har vågat tala inför gruppen. Tillsammans har de larvat sig, skrattat, talat om sådant som man aldrig hade tänkt tala om för någon annan – hur nervös man faktiskt känner sig – med och inför nya vänner.

Detta hade aldrig inträffat om de inte först börjat se varandra som individer som de känner sig trygga med, istället för ”folk jag inte känner”. Jag tror att vikten av detta resultat är svår att underskatta. Trygghet i gruppen är nyckeln till frihet i talsituationen.

Didaktisk kurslitteratur har en förkärlek för bilder av kombinerade måshuvuden/kaninhuvuden, vaser/ansikten, kustlinjer/kor för att beskriva perspektivets betydelse. Jag tror, och resultaten av undersökningen pekar på, att undervisning som fokuserar på att medlemmarna i gruppen ska känna sig trygga med varandra kan ge eleverna samma slags aha-upplevelser.

Om man ser på ”folk man inte känner” med ett nytt perspektiv kan tjejen med slöja bli hon som man vill ha i sitt debattlag, och Killen Ingen vågar prata med kan bli han som gör värsta pensionärsimitationen och ger bästa responsen. Och då kan något som förut gav en ångest bli någonting som man ser fram emot. Läraren har en viktig uppgift.

Läraren måste också se eleven, och dessutom hjälpa honom eller henne att bli *synlig för sig själv*. Genom dialogisk undervisning visar man för eleverna genom handling att deras tankar är relevanta och viktiga. Man gör eleverna synliga genom att fråga efter deras tankar, frågor och åsikter.

I förlängningen tror jag, i överensstämmelse med den samlade teori som detta arbete utgår ifrån, att detta främjar samarbete elever emellan vilket i sin tur främjar demokrati. Om vi inte hjälper eleverna att våga tala så underlåter vi att ge dem självkänsla där vi kanske kunde ha gjort det. Och det är mindre troligt att en människa utan självkänsla eller inflytande över sitt liv blir en aktiv samhällsmedborgare, eller bryr sig om demokratiska värderingar.

Vem ska då hjälpa eleven att våga tala? Av tradition, och även enligt läroplanen, faller den största delen av ansvaret framför allt på lärare i svenska. Med lite inblick i hur arbetssituationen ser ut för en svensklärare på gymnasiet kan man invända att det verkar vara lättare att få tid till, och få eleverna att, tala om obehagskänslor i talsituationen under en specifik kurs i retorik än i den ”vanliga” svenskundervisningen. Retorikkurser påbörjas ju ofta efter ett medvetet och övervägt val av eleven. Dessa elever är kanske därför mer medvetna om sina svårigheter, och mer benägna att tala om dem.

Jag tror dock att det är viktigt att medvetet försöka införa denna aspekt i svenskundervisningen (dvs. att tillsammans med eleverna tala om fysiska och psykiska obehag när tala man ska tala inför grupp). Som denna undersökning har visat blir det lättare att identifiera sig med gruppen och våga tala när man väl förstår att de flesta känner det

likadant som man själv. Och detta gäller all undervisning som sker i grupp och innehåller inslag av redovisning eller samtal, inte bara undervisning inom svenskämnet.

## 6.5 Förslag till vidare forskning

Vidare forskning inom detta kunde röra hur undervisning i muntlig framställning inför grupp genomförs i grundskolan där exempelvis retorik inte finns som kurs. Det vore också intressant att se resultaten av en jämförande studie i resultat på muntliga delar av nationella prov i engelska, svenska och matematik mellan dels gymnasieelever som fått, dels inte fått undervisning i retorik.

## 6.6 Undersökningens resultat och konsekvenser

Undersökningens resultat borde ha relevans, och konsekvenser, på flera nivåer.

Eleverna i undersökningen ger en bild av alltför lite och för ytlig träning i att tala i och inför grupp. För skolans del borde det därför vara angeläget att undervisning med så goda resultat - som ger eleverna en mer positiv upplevelse av talsituationen, som de har omedelbar användning för och som de kan se framtida nytta med - ges i större uträkning än idag.

Av samma anledning borde resultatet ha konsekvenser för läraryrket, och för lärarutbildningen. Klassrummet är en plats där vi ställer krav på att eleven ska uttrycka sig oavsett ämne. Exempelvis anmodar styrdokumentet inte bara språklärare, utan *alla* lärare, att organisera sin undervisning så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling vilket eleverna i undersökningen upplever sig ha fått.

Så har vi återigen till dem som är fokus för denna text. I styrdokumentens uppnåendemål uttrycks essensen av vad skolan vill ge till sina elever: förmågan att "leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla[] en vilja att handla också med deras bästa för ögonen", "förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhällsliv och arbetsliv", och "självförtroende samt vilja och förmåga att lära". Att undervisning och möjlighet till träning i att tala inför grupp för elever närmare dessa mål vittnar deras egna upplevelser om.

## 7. REFERENSER

- Andersen, Øivind (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, Mikhail (1986). "The Problem of Speech Genres". I: Emerson C. & Holquist, M. (red.)
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Giljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2004). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Norstedts Juridik AB.
- Goody, Jack & Watt, Ian (1983). "The consequences of literacy". I: E.R. Kintgen m. fl., red. *Perspectives of literacy*.
- Johannesson, Kurt (2003) "Epilog" i Hansson (red), *Progymnasmata – retorikens bortglömda text- och tankeform*. Åstorp: Rhetor förlag.
- Krag Jacobsen, Jan (1993). *Intervju – konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Ong, Walter Jackson (1982). *Orality and Literacy*. NY: Methuen.
- Quintilianus, Marcus Fabius (2002). *Den fulländade talaren*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Skiöld, Bo-Arne (1989). "Kan du inte tala? Om talängslan och kurser mot talängslan". *Häftet för didaktiska studier 14*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.  
*Speech genres and other late essays*, Austin: University of Texas Press.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det frivilliga skolväsendet Lpf 94*. Stockholm.
- Skolverket (2000). *Kursplan för svenska A*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Kursplan för Svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Kursplan för svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003c). *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till Information och kommunikation, Lusten att lära och Tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2003*. (Dnr 75-2002:1888). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Rapport 251, Svenska och svenska som andraspråk – nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.



Skolverket (2006). *Rapport 288, Skolverkets lägesrapport 2006*. Stockholm: Skolverket.

Barnombudsmannen (2003). *Vem bryr sig? Rapport från barnens myndighet. Barnombudsmannens årsrapport 2003*. Stockholm: barnombudsmannen.

## 8. BILAGOR

### 8.1 Frågeunderlag för samtalsintervju

1. Varför valde du att läsa retorik?
2. Hur mycket träning har du fått i att tala inför grupp tidigare under din skolgång?
3. Hur upplevde du att tala inför grupp före du läste retorik?
- 4a. Förändrades din upplevelse av att tala inför grupp under tiden du gick retorikkursen?  
*Om ja:*
  - 4b. På vilket sätt?
5. Om du blir nervös inför ett tal eller en presentation – hur yttrar sig det?
6. Vad blir du nervös *för*?
7. Vad krävs för att du ska bli mindre nervös för att tala inför en grupp människor?
8. Kan du minnas något som dina lärare gjorde för att du skulle känna dig mer bekväm med att tala inför gruppen?
9. Fanns det något dina lärare gjorde som fungerade extra bra just för dig personligen?
10. Hur kändes det att tala inför just den grupp elever som du läste retorik med?
11. Kan du minnas något som dina lärare gjorde för att gruppen skulle fungera bra?
12. Finns det något som du tycker att dina lärare kunde ha gjort för att underlätta för dig att tala inför grupp, men som du saknade?
13. Gjorde dina lärare något som gjorde det svårare för dig att hålla tal inför gruppen?
- 14a. Efter retorikkursen - har du någon gång använt dig av det du lärde dig under retorikkursen?  
*Om ja:*
  - 14b. Vilka kunskaper använde du dig av då?
  - 14c. I vilken/vilka situation/er hände detta?
15. Hur känns det att tala inför grupp nu?
16. Vad, om något, av det du lärde dig under retorikkursen, tror du att du kommer att ha nytta av i livet, efter gymnasieskolan?
17. Är det något du skulle vilja lägga till om du får chansen att säga vad du vill?

### 8.2 Retoriska modeller

### 8.2.1 Ethos, logos, pathos

I sin strävan att övertyga har man tre olika typer av bevismedel till sitt förfogande. Dessa tre är:

*Ethos* – talarens personlighet, karaktär, auktoritet, trovärdighet, moral, etc.  
(Även andras ethos kan användas för att övertyga)

*Logos* – argument riktade till förnuft, erfarenhet och logiskt tänkande

*Pathos* – känslargument, att väcka medlidande och indignation hos lyssnaren  
(Även att skrämja, locka osv. )

### 8.2.2 Retorikens delar eller partes

<i>Intellectio</i>	-	Det mentala förarbetet; att fastställa och avgränsa ämnet, etc.
<i>Inventio</i>	-	Sökandet efter innehållsstoff; fakta, argument, exempel, etc. Modeller för att underlätta sökandet
<i>Dispositio</i>	-	Ordnanandet av stoffet på ett ändamålsenligt sätt
<i>Elocutio</i>	-	Arbetet med den språkliga utformningen, sökandet efter det "rätta" uttrycket, det uttryck som ger din tanke den färg du önskar och på så sätt styr publikens tankar i rätt banor etc.
<i>Memoria</i>	-	Inläring av talet, mnemotekniska metoder
<i>Actio</i> och <i>Pronuntiatio</i>	-	Framförandet av talet; gester, kroppsspråk, röst, uttal, kläder, hår, etc.

### 8.3. Utdrag ur kursplaner för gymnasiekurser i svenska

#### 8.3.1 Kursplan för svenska A

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs:

Eleven skall

kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren

kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen

kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och *hålla anföranden inför en grupp* på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare (min kursivering).

#### 8.3.2 Kursplan för svenska B

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs:

Eleven skall

kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte

kunna göra iakttagelser av och diskutera språkliga skillnader som exempelvis kan bero på ålder, kön, yrke, uppväxtort och bostadsort

#### 8.3.3 Kursplan för svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs:

Eleven skall

ha fördjupat sina kunskaper om språket som redskap för kommunikation, tänkande, inläring och problemlösning

känna till det offentliga talandets villkor

känna till vilka presentationsformer som digitala medier kan erbjuda

kunna uttrycka sig i tal och skrift så att eleven kan göra sig gällande i sammanhang som ställer höga krav på engagemang, kunskaper, argumentationsförmåga, vederhäftighet och precision

kunna variera sitt språk med hänsyn till syfte och mottagare

## 8. 4 Tabeller

### 8.4.1 Upplevd talsituation före och efter kursen

	<b>före kursen</b>	<b>nu</b>
<b>E1</b>	lättare bland kända nervöst inför okända	(alltid svårt i början av talet) inte så svårt inte lika svårt bättre
<b>E2</b>	helt ok	helt ok
<b>E3</b>	hemsk jättejobbig nervös jobbigt ville springa därifrån kunde inte sova	(alltid nervös i början av talet) mycket enklare
<b>E4</b>	lite jobbigt	mycket lättare
<b>E5</b>	tänkte negativt hela tiden	(lite nervöst i början av talet) våldigt lätt går väldigt bra
<b>E6</b>	ångest mår illa	ser fram emot faktiskt kul nu känns jättebra nu
<b>E7</b>	skitjobbigt jättejobbigt jätteobehagligt	mycket bättre
<b>E8</b>	inte så jättenervös okej	okej

## 8.4.2 Upplevd nytta av retoriken efter kursen

	har använt	kunskap/förmåga	situation
E1	JA flera gånger	—	SKOLAN redovisningar i alla de andra kurserna
E2	JA medvetet omedvetet	disponera skapa positivt intryck	SKOLAN flera svåra redovisningar jobbintervju kampsportsklubben (instruerar barn)
E3	JA	disposition få uppmärksamhet behålla intresse inte tråka ut	SKOLAN 3 redovisningar (ekon., eng., sve.)
E4	JA	hur slappna av hur skapa intresse	SKOLAN redovisningar MED VÄNNER
E5	JA	sätt att inte bli nervös ögonkontakt	SKOLAN flera redovisningar sista veckorna
E6	JA	disposition argumentation etos, logos, patos	SKOLAN föredrag om USA förra veckan
E7	JA	hur man tolkar/analys	SKOLAN när jag redovisar SER PÅ TV NÅGON HÅLLER TAL
E8	JA	hur man lägger upp tal inledning	SKOLAN olika redovisningar

#### 8.4.4 Förväntad nytta av retoriken i framtiden

	KUNSKAP/FÖRMÅGA	SITUATION
E1	det mesta	ARBETE (socioonom) prata inför ungdomar presentera sig jobbintervju framträdanden
E2	etos, logos, patos hur man disponerar	—
E3	i stort sett allt att det inte är farligt att jag har kontrollen	—
E4	jag kan hålla tal	ARBETE möte
E5	flera grejer hur jag får alla att lyssna hur jag får uppmärksamhet hur jag ska tala hur jag ska göra	—
E6	alltihopa känner mig säkrare vet hur det ska vara uppbyggt hur jag ska gå tillväga för att det ska bli ett så bra tal som möjligt	UNIVERSITETSSTUDIER examensarbete hålla föredrag ARBETE (jurist) stå inför folk
E7	vet mer om hur ett tal kan se ut hur jag får folk att lyssna	OM JAG SKA HÅLLA TAL NÅN GÅNG
E8	—	ARBETE möte, om jag ska komma med en idé när jag ska prata inför grupp