

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2016
Handledare: Einar Korpus
Examinator: Hans Landqvist
Kod: HT16-1150-010-LGSV1A

Nyckelord: Lyssnande, reception, retorik, muntlig framställning, expression

Sammanfattning

I föreliggande studie undersöks retorikens receptionsaspekt, lyssnandet, utifrån fyra gymnasielärares rapporterade svenskundervisning. Därtill granskas hur lyssnandet uttrycks explicit i läroplaner utifrån ett historisk perspektiv samt ett progressionsperspektiv. Ambitionen är att söka svar på hur lyssnande som egen färdighet uttrycks genom olika läroplansdimensioner. Tre frågeställningar ligger till grund för studien vilka var och en söker svara mot olika läroplansdimensioner: hur lyssnande uttrycks i den formella läroplanen utifrån dess manifesta budskap; hur de fyra lärarna uppfattar och tolkar läroplanen samt hur de fyra lärarna uppfattar att de operationaliserar läroplanen.

För att förstå lyssnandet som en retoriskt aktiv och meningsskapande språkaktivitet är ett sociokulturellt perspektiv på lärande en förutsättning. Språkfilosofisk och modern retorisk teori verkar som utgångspunkt för att analysera materialet för examensarbetet som har två delar. Den första delen består av 1970 års läroplan för gymnasieskolan, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, samt 2011 års läroplaner för förskola fram till och med gymnasieskola. Den andra delen består av samtalsintervjuer med fyra verksamma gymnasielärare i svenska.

Resultatet visar att lyssnande som egen receptionsdisciplin i den formella läroplanen är under tillväxt. Mest framträdande typer av lyssnande i lärarnas uppfattade läroplan är förståelselyssning och kritisk lyssning, där lyssnandets främsta funktion utgörs av att expressivt ge respons i syfte att ge feedback till talaren samt att lyssnaren själv ska bli en bättre talare. I lärarnas undervisningspraktik dominerar att eleverna ger öppen respons utifrån ett kritiskt lyssnande, samt övningar i att gestalta uppmärksamhet. En viktig slutsats är att lärarnas uppfattade och operationaliserade läroplan generellt stämmer väl överens, men att det saknas didaktiskt teoretisk kunskap om receptionen lyssnande.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till dig Einar för att du har lyssnat, läst och gett mig stöttande respons utan att döma eller värdera så att jag har kunnat lyssna inåt till min egen röst. Det har varit ovärderligt och otroligt utvecklande.

Ett alldeles särskilt tack vill jag rikta till dig Linnea, för kärlek, skratt, gråt och allt däremellan, inte bara under uppsatsarbetet utan under hela utbildningstiden.

Jag vill också tacka min familj, framför allt Noah och Loui, för att ni alltid ger mig perspektiv på vad som är viktigt. Jag älskar er!

Halmstad, 2017-01-02

Sofie Adamsson Danred

Innehållsförteckning

Förord	2
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	2
1.1.1 Retorik och lyssnande	2
1.1.2 Lyssnande i grundskolan – en historisk tillbakablick.....	3
1.2 Urval och avgränsningar	3
1.3 Syfte och frågeställningar	4
2 Centrala begrepp	5
2.1 Begreppet 'muntlig framställning'	5
2.2 Begreppet 'lyssna'	5
2.2.1 Lyssnandets delprocesser	7
3 Teoretiska utgångspunkter	9
3.1 Sociokulturell teori – Vygotskij.....	9
3.2 Språkfilosofisk teori – Bakhtin	10
3.3 Den retoriska situationen – Bitzer	11
3.4 Läroplansteoretisk utgångspunkt	12
4 Tidigare forskning	14
5 Metod och material	17
5.1 Urval och metod – kvalitativ textanalys	17
5.2 Urval och val av metod – kvalitativa samtalsintervjuer	18
5.3 Etiska överväganden	19
5.4 Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	20
6 Resultat	21
6.1 Lyssnande i gymnasieskolan – från 1970 till 1994	21
6.2 Lyssnande i förskola och grundskola – 2011	22
6.3 Lyssnande i gymnasieskolan – 2011	23
6.4 Uppfattad och operationaliserad läroplan - 2011.....	25
6.4.1 Lyssnandets retoriska funktion.....	25

6.4.2	Olika sätt att lyssna.....	28
6.4.3	Lyssna som egen undervisningspraktik	30
7	Diskussion	33
7.1	Lyssna i läroplanen	33
7.2	Olika sätt att lyssna	34
7.3	Lyssnande som undervisningspraktik.....	36
7.4	Förslag till vidare forskning.....	37
7.5	Slutord.....	37
	Referenslista.....	39
	Bilaga 1	

1 Inledning

”I vardagslivet lyssnar vi mer än vi talar, och vi talar mer än vi läser och skriver tillsammans” (Adelmann, 2002:25).

Det inledande citatet synliggör lyssnandets självklara plats i vår vardag. Att vara en god lyssnare är en viktig kompetens som utgör grunden för ett empatiskt förhållningssätt till andra människor. Goda kunskaper i att lyssna är grundläggande för dialog och kommunikation vilka utgör möjligheter att utvecklas genom sociala relationer. Därtill är gott lyssnande en kompetens som värderas högt i arbets- och samhällslivet och en förutsättning för kritisk granskning av vår omvärld.

I inledningsskedet av examensarbetet var jag egentligen nyfiken på den retoriska publikens betydelse för vilken oro talaren känner inför muntlig framställning. Jag funderade kring frågor som hur talaren påverkas av en aktiv respektive inaktiv publik. Att ha god åhörarkontakt, kräver kontaktbara åhörare. Allteftersom jag försökte hitta litteratur kring den retoriska publiken, insåg jag hur marginaliserat lyssnande är i didaktikforskningen. I begreppet *lyssna* hittade jag en nyckel till en dörr som lett mig in i ett forskningsfält jag tidigare inte närmat mig: lyssnande som receptionsdisciplin inom modersmålsundervisning.

Svenska som modersmålsämne i gymnasieskolan består av flera delar som utgör en komplex helhet. ”I undervisningen ska eleverna ges rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna” (Skolverket, 2011a:160) vilket betyder att lyssnande utgör ett av svenskämnetts fyra ben. All form av talande, monologt som dialogt, förutsätter emellertid att någon lyssnar - om än bara talaren själv. Omvänt gäller att allt lyssnande förutsätter att någon talar, oavsett om det är en inre eller yttre dialog. Ur det perspektivet utgör de båda, att tala och att lyssna, hälften av svenskämnet.

Min förhoppning är att få vara med och peka ut riktningen mot lyssnandet i den didaktiska korridoren så att fler får upp ögonen för denna viktiga, men bortglömda, kommunikativa förmåga. I föreliggande uppsats riktas därför fokus mot hur lyssnandet som undervisningsaspekt kan se ut i modersmålsundervisning i svenska.

1.1 Bakgrund

Följande avsnitt avser rama in och visa på lyssnandets relevans i relation till dess uttrycksform, talandet, i svensk undervisningskontext. En kort historisk tillbakablick av lyssnandets framväxt som skoldisciplin i den obligatoriska skolan ges i syfte att verka som bakgrund för att förstå lyssnandets didaktiska ställning.

1.1.1 Retorik och lyssnande

Retorik och muntlig framställning har i och med Gymnasieskola 2011 fått en framträdande roll, där muntlig framställning verkar som medium för kunskapsförmedling, såväl som språklig konstform att utveckla. Retorik, konsten att tala, är ett väl utforskat ämnesområde. Dess förutsättning *att lyssna* är däremot i det närmsta osynlig, men på intet sätt nytt. Redan omkring år 100 e.v.t. skrev Plutarchos, filosof och författare, *Konsten att lyssna* (1952 [publ. omkr. 100 e.v.t.]) och menade att vi blir goda talare genom att vara engagerade lyssnare. Jämförelsevis framhävs ofta vikten av att läsa för att bli en bra skribent, det vill säga receptionens nytta för expressionen. Ur ett svenskämnesperspektiv med fokus på retorik är det däremot intressant att utforska lyssnandet egenvärde som didaktisk receptionsdisciplin i relation till, men inte sett utifrån, dess expressionsdisciplin, att tala.

I den nuvarande ämnesplanen för svenska i gymnasieskolan slås det inledningsvis fast att ”Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling” (Skolverket, 2011a:160). Förmågan att språkligt interagera med andra människor i samhälleliga och kulturella sammanhang är alltså avgörande för människans självförverkligande, hennes personliga och sociala utveckling samt för att aktivt kunna delta i demokratiska processer. En av Europaparlamentets åtta formulerade nyckelkompetenser för ett livslångt lärande är att kunna uttrycka och tolka begrepp, tankar och känslor genom att skriva, läsa, tala och lyssna (EUO, 2006).

Att kunna, vilja och våga tala, men också lyssna, är med andra ord en demokratisk rättighet (EUO, 2006). Skolan i allmänhet, och svenskundervisningen i synnerhet, är en av samhällets viktigaste arenor för att förverkliga det här kommunikativa målet. I skolans uppdrag ingår att alla människor ska ges möjlighet att utveckla sin språkliga kompetens (Skolverket, 2011a). Genom retoriska kunskaper, att våga tala och lyssna i det offentliga rummet, ökar möjligheterna att kunna påverka sitt eget liv (Cederberg, 1997:28f.). Expressiva retoriska kompetenser tar alltså stor plats i den nuvarande ämnesplanen i svenska för gymnasieskolan vilket gör mig

nyfiken på elevernas möjligheter att kunna, vilja och våga utveckla receptiva retoriska kompetenser.

1.1.2 Lyssnande i grundskolan – en historisk tillbakablick

Före folkskolestadgan 1842 var läsning den dominerande aktiviteten i svensk skola. Först i 1919 års undervisningsplan tillkom muntliga aktiviteter inom svenskundervisningen men inte förrän med 1940 års skolutredning ges konsten att tala, och samtalet som undervisningsform, utrymme i utbildningsdokumenten. I *Läroplan för grundskolan 1962* tas aspekten 'lyssna' upp som undervisningsform och i relation till momentet 'tala' föreslås övningar i aktivt och uppmärksamt lyssnande. Det är först under perioden 1919 till 1980 som 'tala' ges uppmärksamhet i modersmålsundervisningen i svenska och under denna period inträder muntlig framställning i klassrummet. I skolsammanhang har lyssnandet hittills en perceptiv roll och ännu saknas lyssnandet som en egen receptionsdisciplin (Dahlgren m.fl. 1995:18ff., Adelman, 2002:27ff.).

I och med *Läroplan för grundskolan 1980* nämns tala och lyssna som ett huvudsakligt undervisningsobjekt för svenskämnet och för första gången får lyssnandet en egen ämnesdidaktisk funktion. Anmärkningsvärt är att aspekten lyssna inte nämns som ämneskunskap i *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet 1994*. Skolan i stort ansvarar däremot för att eleven "kan lyssna och läsa aktivt" (Lpo 1994:10). Mellan 1980 och 2000 blir lyssnandet ett eget moment tillsammans med att tala. Nu ses lyssnandet ur lyssnarens och inte talarens perspektiv genom att ord som inlevelse, lyhördhet och aktivt deltagande i samtal används (Adelman, 2002:41).

Sammanfattningsvis utgörs lyssnandet av den aktivitet av att skriva, läsa, tala och lyssna som människan utvecklar först; som är mest frekvent använd i vardagslivet men som ur ett undervisningsperspektiv får minst explicit uppmärksamhet och som tillkommit sist i utbildningsdokumenten (Adelman, 2002:28).

1.2 Urval och avgränsningar

Att vidga lyssnande, till att innefatta inre och yttre röster är ett svåravgränsat undersökningsområde varför jag fokuserar yttre lyssnande. I centrum för undersökningen står lyssnandet som receptionsdisciplin i relation till muntlig framställning. Annan reception, såsom läsning, visuell mediereception eller musikaliskt lyssnande kommer därmed inte att behandlas. Allmänna samtal eller kommunikation, som sker i klassrummet utan koppling till muntlig framställning, är inte heller av intresse. I primärt fokus står den elevrespons som sker i direkt

relation till muntlig framställning och som syftar till att rapportera lyssnande. Jag är alltså inte intresserad av lärarbedömning av muntlig retorik eller respons från lärare till elev.

1.3 Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av retorikens allt mer framträdande plats i svensk gymnasieskola är det alltså av intresse att rikta fokus mot retorikens receptiva kommunikationspraktik. Ambitionen är att väcka liv i den receptionsteoretiska aspekten av modersmålsundervisning i svenska och därmed synliggöra talandets förutsättning, lyssnandet.

Föreliggande uppsats har därför två likvärdiga syften, vilka är att:

- kartlägga lyssnandets didaktiska ställning som den uttrycks i 2011 års läroplaner för förskolan, fritidshemmet, grundskolan och gymnasieskolan, samt
- undersöka lyssnandets funktion i fyra gymnasielärares rapporterade undervisning

För att uppnå de båda syftena utgår jag ifrån följande frågeställningar, där den första knyts till det första syftet och den andra och tredje knyts till det andra syftet:

- 1) Hur uttrycks lyssnande som receptionsdisciplin i läroplaner i svensk skola 2011?
- 2) Hur tolkar fyra svenskämneslärare i gymnasieskolan det centrala innehållet "Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen" (Skolverket, 2011a:162)?
- 3) Hur rapporterar fyra svenskämneslärare i gymnasieskolan att de undervisar för att utveckla elevers lyssnande förmågor?

2 Centrala begrepp

Nedan presenteras de begrepp som är centrala för studien. Eftersom retorisk reception i relation till retorisk expression fokuseras, presenteras först begreppet 'muntlig framställning' som undervisningspraktik. Därefter följer en utredning av begreppet 'lyssna' med syftet att klargöra komplexiteten i begreppet. Sist söker jag systematiskt redogöra för lyssnandets olika delprocesser.

2.1 Begreppet 'muntlig framställning'

I fokus för denna uppsats står det retoriska lyssnandet, varför det är relevant att ge en kort bakgrund till muntlig retorik såsom den uttrycks i läro- och ämnesplaner för gymnasieskolan. I svenskämneskontext ses muntlig framställning ofta som synonymt med retorik, men till skillnad från retoriken är begreppet 'muntlig framställning' relativt vagt och preciseras inte i ämnes- eller kursplanerna för svenska. Palmér (2008:79) menar att det finns två olika typer av muntlig framställning: 'muntlig redovisning' och 'muntligt anförande'. En muntlig redovisning syftar till att eleverna får möjlighet att med hjälp av språket bearbeta och förmedla kunskaper, medan ett muntligt anförande syftar till att träna den retoriska förmågan, och har således ett språkutvecklande egenvärde. Gemensamt för de båda typerna är elevens möjlighet till förberedelse samt att eleven ensam får behålla ordet under en längre tid.

Fortsättningsvis används termen 'muntlig framställning' eftersom det brukas i den nuvarande ämnesplanen för svenska i Lgy11. Med muntlig framställning avses båda formerna av förberett talande, det vill säga både muntlig redovisning och muntligt anförande. Muntlig framställning kan därmed organiseras på många olika sätt, som exempelvis att hålla olika typer av tal, i seminarieform eller att muntligt presentera information.

2.2 Begreppet 'lyssna'

Lyssnande som enskild teoretisk forskningsgren är under snabb utveckling. Hur begreppet bör definieras och förstås är därför under ständig diskussion. I denna examensuppsats används en variation av begreppet 'lyssnande', där även formerna 'lyssning' och 'lyss-' förekommer. De olika formerna ska ses som synonyma. Lyssbegreppet återfinns inom olika forskningsfält, däribland lingvistik, litteraturvetenskap, sociologi och psykologi. Lyssnande perceptionsaspekter, exempelvis hörförståelse, är dessutom vanliga inslag i andraspråksundervisning. Däremot verkar det saknas ett relevant didaktiskt och teoretiskt perspektiv på lyssnande i modersmålsundervisning i svenska (Adelmann, 2002:66,107).

Inledningsvis vill jag understryka skillnaden mellan att höra och att lyssna. För att kunna resonera kring lyssnande som retorisk och aktiv process, utan begränsande till passiv åhörarfunktion, är det av vikt att synliggöra denna skiljelinje. Enligt Nationalencyklopedin definieras 'höra' som att 1) "uppfatta (ljud) med hörselsinnet" (NE, 2016 [www]) och att 2) "inrikta hörselsinnet (mot ngt) för att tillgodogöra sig ngt innehåll" (NE, 2016 [www]). Hörande utgörs alltså av en fysiologisk perceptiv förmåga att uppfatta och tillgodogöra sig ljudintryck (Adelmann, 2002:73). Lyssnande, däremot, är mer komplext och består av inre psykologiska processer; en interaktion mellan örat och hjärnan som formar ett subjektivt meningsskapande till det hörda (Barthes, 1991:38). Att lyssna innebär därför att sträva efter mening och förståelse, enligt Barthes. Den svenska Nationalencyklopedin har en något snävare definition och definierar 'lyssna' som att "medvetet använda hörselsinnet för att uppfatta (och vanl. särskilja) ljud" (NE, 2016 [www]). Det ligger något intressant men väl dolt i att *medvetet* använda hörselsinnet. 'Medveten' definieras nämligen som en "förmåga till själslig verksamhet" (NE, 2016 [www]) eller som någon som "nått ett djupare mått av insikt" (NE, 2016 [www]), vilket därmed ger lyssnande en långt mer utvidgad, holistisk och kognitiv dimension.

Genom organisationen International Listening Association, ILA, har ämnesområdet 'listening' etablerats internationellt som forskningsfält. Organisationen bildades 1979 med syftet att verka för studium av, utveckling av och undervisning i effektivt lyssnande (ILA, u.å. [www]). ILA:s officiella definition av 'listening' lyder:

Listening: the process of receiving, constructing meaning from, and responding to spoken and/or nonverbal messages (Purdy & Borisoff, 1997:6)

Lyssnande definieras alltså som en individuell psykologisk process för att ta emot, skapa mening till, reagera och ge respons på verbala och icke-verbala yttranden. Till skillnad från den svenska Nationalencyklopedins definition av lyssnande tar ILA hänsyn till den icke-verbala kommunikation som sker vid intrapersonella samspel och därmed inte minst vid muntlig framställning. Vad ILAs definition å andra sidan saknar är att lyssnande i en retorisk skolkontext är mer än en individuell process.

För att ytterligare problematisera lyssbegreppet i relation till muntlig framställning vill jag rikta uppmärksamheten mot *actio/pronuntiatio*. Cecilia Olsson Jers (2010:178) poängterar att en muntlig framställning förutsätter fysiska, icke-verbala, budskap i kommunikationssituationen vilket rimmar väl med ILA:s definition. För talarens etablerande av *ethos*, trovärdighet, är den icke-verbala kommunikationen i form av exempelvis kroppsspråk eller klädval av stor

betydelse. Genom kroppsligt ethos visar talaren sig själv i relation till sin omgivning. Under actio/pronuntiatio är därmed kommunikationssituationen, den sociokulturella omgivningen och samhällskontexten betydelsefull för vilka meningsskapande möjligheter lyssnandet ges (Gelang, 2008:108). Lyssnaren behöver lyssna till talarens *alla* budskap, såväl verbala som icke-verbala, individuella som kulturella, vilka framträder under actio/pronuntiatio. Budskapen är färgade av den sociala omgivningen och kommunikationssituationen. Lyssnande ur retorisk-didaktisk synvinkel måste mot detta ses ur ett vidare socialt perspektiv än som enbart en individuell process. Att vara en lyssnare i en skolkontext är med andra ord att vara deltagare i ”en dialogisk och relationell kommunikation” (Adelmann, 2002:69) vilket innebär att lyssnandet är en social aktivitet med expressiva handlingar som olika typer av respons. En sådan social dimension, menar Purdy (1991:60f), bör ingå i en didaktiskt funktionell definition av lyssbegreppet.

Sammanfattningsvis kan lyssnandebegreppet ses ur två huvudperspektiv: en individualpsykologisk och en socialdialogisk. Till följd av retorikens allt mer framträdande position i svenskundervisningen ökar behovet av didaktiska perspektiv på lyssnande. En tänkbar syntes av de ovan presenterade definitionerna kan formuleras som att lyssnande utgörs av en såväl metakognitiv som socialt förankrad förmåga att använda perceptiva sinnen för att uppnå förståelse och mening i både verbal och icke-verbal kommunikation.

2.2.1 Lyssnandets delprocesser

Lyssnande innefattar av en komplex process av perception, reception och expression. Här söker jag systematisera lyssnandets delprocesser för att fördjupa förståelsen för lyssbegreppet. Delprocesserna omfattar såväl inre mentala processer som yttre observerbara beteenden och de utgörs av: att höra och uppmärksamma, att förstå, att minnas, att tolka, att kritiskt lyssna samt att respondera.

Perceptionen är lyssprocessens främsta förutsättning. Med hörseln och synen uppmärksammas intryck, vilket kräver koncentration och förmåga att selektera stimuli. Ur ett intrapersonellt perspektiv avgör uppmärksamhetsförmågan lyssnandeprocessens fortgång. Ur ett interpersonellt perspektiv gestaltas uppmärksamheten i kommunikationssituationen av interaktiva icke-verbala uttryck såsom ögonkontakt, gester eller kroppsspråk, och till följd därav framgår lyssnarens respekt och intresse för talaren (Adelmann, 2002:73).

Att höra är således att rikta uppmärksamhet mot ljudintryck. Att lyssna, däremot, är viljan att skapa förståelse till det hörda, nämligen att lära sig utan att kritisera eller värdera. Förståelse

utgörs av den metakognitiva förmågan att förstå hur förståelse uppnås; det vill säga genom intrapersonell bearbetning av det uppmärksammade. Genom bearbetning och reflektion över det hörda skapas mening och förståelse.¹ Att minnas är en intrapersonell förmåga som kan komma att aktiveras i sociala och expressiva kommunikationshändelser. Minnet omvandlar och utnyttjar erfarenheter av olika intryck i olika sammanhang, vilket medför att olika minnesprocesser krävs för olika syften (Adelmann, 2002:71f.).

Att tolka det hörda innebär att vara medveten om vilka idéer som är lyssnarens respektive talarens; vad som är uttalat respektive outtalat. Tolkning innefattar även att vara medveten om empatins betydelse för emotionella tolkningar samt det icke-verbala beteendets betydelse. Att vara en empatisk lyssnare är att söka förståelse för talarens perspektiv, att varken döma, värdera eller vägleda utan att *aktiv lyssna* genom uttryckande av stödjande responser i syfte att möjliggöra för talaren att lyssna till sina egna inre tankar. Till skillnad från empatisk lyssning, utgörs kritisk lyssning av analys och förmåga att bedöma det hörda vid exempelvis problemlösning och argumentation. Lyssnaren bedömer då talarens ethos, pathos och logos, vilket synliggör persuasiva strategier och möjliggör för lyssnarna att ta ansvar för om och hur den retoriska situationen ska förändras. Kärnan i kritiskt lyssnande utgörs av lyssnarens medvetenhet över hennes reflektioner (Adelmann, 2002:71f.).

Till sist förutsätter konstruktiv respons ett ”korrekt” lyssnande. Betoning på olika delar av lyssnandet kräver olika responser som i sin tur vara dold eller öppen, verbal eller icke-verbal. Dold respons integreras i övriga delprocesser medan öppen respons övergår i en egen delprocess. Reception och expression kan utifrån ett vidgat lyssnandeperspektiv därför inte polariseras utan behöver behandlas som i varandra inkluderade i en dynamisk kommunikationsprocess (Adelmann, 2002:76).

¹ Förståelse uppnås genom intrapersonell bearbetning av det uppmärksammade, exempelvis personligt associerande, komprimerad syntax, d.v.s. förkortad och ofullständig information men med relevanta nyckelord, eller semantiska inbäddningar, d.v.s. betydelsemässig inbäddning som utelämnar preciseringar.

3 Teoretiska utgångspunkter

Beroende på inom vilken forskningsdisciplin lyssnande definieras karaktäriseras också begreppsapparaten och teoretiseringen kring begreppet. Följande avsnitt syftar till att redogöra för relevant teori med fokus på sociokulturell teori, språkfilosofisk teori samt modern retorisk teori. Jag gör därmed inga anspråk på att ge en helhetsbild av teoretiseringen kring lyssbegreppet och teorier inom bland annat psykologiska och biologiska forskningsfält har valts bort.² Avslutningsvis presenteras den läroplansteori som tillämpas för analysen i detta arbete.

3.1 Sociokulturell teori – Vygotskij

”Klassrummet är en sociokulturellt interaktiv retorisk arena”, skriver Olsson Jers (2010:19) och menar att den antika retorikens syn på lärande liknar sociokulturella perspektiv på lärande. I den klassiska retoriken är språket, och den kontext i vilket språket används, av stor betydelse för lärande. Samma utgångspunkt råder för de traditioner som kombineras i studiet av kontextuella och kulturella villkor för lärande, vilka brukar benämnas sociokulturella teorier. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande är med andra ord ingen, om än flitigt refererad inom utbildningsvetenskapen, enhetlig teoribildning. Gemensamt för retorisk och sociokulturell teori är synen på hur kunskap bildas och upprätthålls, det vill säga genom interaktion mellan människor i specifika kulturella sammanhang och med språket som det främsta redskapet för lärande (Olsson Jers, 2010:19–20).

En förgrundsgestalt inom sociokulturell teoribildning är Vygotskij (1896–1934). Inom utbildningsvetenskapen är Vygotskij troligen mest känd för synen på kunskapsutveckling närmats ur två aspekter: den aktuella utvecklingsnivån och den potentiella utvecklingsnivån där individens möjlighet till utveckling finns. I rörelsen mellan den aktuella och den potentiella utvecklingsnivån uppstår möjligheten till lärande. Lärandet är, enligt Vygotskij, socialt och sker tillsammans med mer kompetenta personer i ’den närmsta utvecklingszonen’; i spänningen mellan den sociala interaktionen och individens medvetenhet över sitt lärande (Vygotskij, 2001:251ff.). Det är alltså genom det sociala samspelets processer som språkliga och kognitiva förmågor utvecklas. Vidare menar Vygotskij (1999:402ff.) att det yttre talet och den inre tanken utgörs av en komplex ’internaliseringsprocess’, som innebär att kunskap inte enbart utgörs av ett passivt övertagande, utan istället av ett aktivt ’appropriering’, där den omvandlas till

² För den som vill få en djupare inblick i lyssteori rekommenderas Adelmans (2002) avhandling *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i didaktiskt perspektiv*.

individens egen. ”Tanken kommer inte bara till uttryck i ordet, den äger rum i ordet” (Vygotskij citerad i Dysthe & Igland, 2003:84), hävdar Vygotskij och belyser språkets expressiva och sociala roll för kognitiv utveckling. Intressant ur ett lyssperspektiv är alltså vilka möjligheter elever ges att utveckla receptionskompetenser som meningsskapande aktivitet för lärande, det vill säga hur lyssnande kan formas genom, och inte som ett resultat av, interaktion och expression.

Ytterligare ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet på lärande är ’mediering’ vilket utgör en förutsättning för internalisering. Mediering kan ses som en överföring eller ett understödjande av mentala funktioner med hjälp av såväl fysiska som intellektuella redskap – ’artefakter’. En viktig intellektuell och kulturell artefakt är språket (Dysthe & Igland, 2003:75). Jag kommer därför närmast rikta fokus mot språkfilosofisk teori.

3.2 Språkfilosofisk teori – Bakhtin

Inom sociokulturell språkforskning framträder Bakhtin (1895–1975) som central. Inom den bakhtinska skolan avser forskarna, i likhet med Vygotskij (2001), att språk alltid är ett socialt fenomen. Lyssnande som en språklig social handling måste alltid vara dialogisk och ”ses som ett uttryck för den sociokulturella miljö som vi är en del av” (Adelmann, 2002:109). Adelmann (2002:111) framhåller däremot att varken klassrumsforskning eller utländsk lyssforskning hittills i någon större utsträckning använt sig av Bakhtins teorier för att placera just lyssnaren i fokus, men att vissa teoretiska delar är av relevans. Centrala begrepp ur Bakhtins teoribildning, betydelsefulla ur ett lyssnarperspektiv, är röst, yttrande, och dialog vilka presenteras nedan.

Bakhtin anser att rösten är ett integrerat uttryck för individen och menar att en persons ’röst’:

[...] also includes a person’s worldview and fate. A person enters into dialogue as an integral voice. He participates in it not only with his thoughts, but with his fate and with his entire individuality (Bakhtin 1984:293).

Röstbegreppet inbegriper alltså hela individens personlighet och inte enbart det verbala språket. En persons röst uttrycker hennes förhållande till sin omvärld och är beroende av hennes kulturella omgivning (Bakhtin 1984:296). Adelmann (2002) framhåller att Bakhtins tankar om röstbegreppet kan ses som en responsteori där olika röster växlar mellan att ge och få respons. En röst användning kan därför ses som en röstrespons som i sin tur kan ses som ett yttrande.

Ett ’yttrande’, menar Bakhtin (1999:73), är en enhet i den talade kommunikationen med tre grundläggande egenskaper: gränser, finalitet och genreformer. Gränserna för varje enskilt yttrande avgörs i bytet av talsubjekt, när talaren blir den som lyssnar och vice versa. Den som lyssnar intar med andra ord en responderande position i och med bytet av talsubjekt. Responserna

kan vara verbal såväl som icke-verbal genom exempelvis uttryck av tyst förståelse. Vidare kan ett yttrande vara från något mycket kort, som ett par ord eller en förstående nick, till något mycket långt, som en hel examensuppsats (Adelmann, 2002:113).

Ett yttrandes 'finalitet', avslutningen, är en förutsättning för att yttrandet ska kunna responderas. När lyssnaren når förståelse och kan skapa mening till det hörda intar lyssnaren samtidigt:

an active, responsive attitude toward it. He either agrees or disagrees with it (completely or partially), augments it, applies it, prepares for its execution, and so on (Bakhtin 1999:68).

Den responderande positionen kan alltså vara icke-verbal eller till och med ett tyst inre responderande som kan komma att bli en yttrande handling långt senare. Att använda språket är därför, enligt Bakhtin (1999:78), att konstruera och organisera yttranden i 'talgenrer'. En talgenre utgörs av gemensamma drag hos yttranden i specifika situationer. Det är därmed skillnad mellan att behärska språket och att behärska olika talgenrer, vilket innebär en språklig anpassning, av både talande och lyssnande, efter olika sociala förhållanden. Vidare menar Bakhtin, som anlägger filosofisk snarare än retorisk ansats, att människans existens kan ses som en 'dialog', att vi ständigt är i pågående kontakt med andra röster medförande att vi endast uppfattar oss själva i relation till andra. Dialogen är ett skapande och omskapande av yttranden i socialt organiserade relationer där ordet oavbrutet påverkas av dess tidigare brukare (Bakhtin, 1984:136–147).

För att summera utgörs en talkommunikation av yttranden som ingår i en röst. Rösten är i sin tur fyllt av dialogiska nyanser från tidigare yttranden och responser. "Varje yttrande kan därför ses som ett dialogiskt samspel mellan olika röster från olika kontexter i den aktuella talinteraktionen" (Adelmann, 2002:120).

3.3 Den retoriska situationen – Bitzer

För att nå ökad förståelse för retorikens reception riktas fokus i det här avsnittet mot modern retorisk teori. Specifikt fokuseras den retoriska situationen medan den klassiska retoriken lämnas därhän.³

Bitzer skrev 1968 artikeln: "The Rhetorical situation" i tidskriften *Philosophy and Rhetoric* som blev tongivande i debatten kring vad som definierar en retorisk situation: talaren, mottagaren

³ För den som vill läsa mer om klassisk retorik rekommenderas Lindqvists (2016) *Klassisk retorik för vår tid*.

eller situationen.⁴ Mottagaren, det vill säga lyssnarperspektivet, har i den moderna retoriken fått betydande större utrymme än i den klassiska. En retorisk situation kräver, enligt Bitzer (1968), ett påträngande problem (exigence), en publik som är beredd att förändra problemet samt tvingande omständigheter (constraints).

Det påträngande problemet är, menar Bitzer (1968), en förutsättning för att retorik ska uppstå, men alla påträngande problem blir inte retorik:

[...]rhetorical discourse comes into existence as a response to situation, in the same sense that an answer comes into existence in response to a question, or a solution in response to a problem (Bitzer, 1968:5).

Till skillnad från Bakhtins och Vygotskijs syn på språket som konstruerande och meningsskapande av verkligheten, framhålls här alltså att retorik är en respons på en i sig själv meningsfull verklighet. Det är med andra ord omöjligt, hävdar Bitzer, att skapa en retorisk situation, men det påträngande problemet måste vara förändringsbart *med hjälp av* retorik. Med detta följer att den retoriska publiken måste ha reella möjligheter, och vilja, att påverka problemet. Publiken har således makten att bli övertygade – det är inte talaren som har makten att övertyga. Slutligen utgör tvingande omständigheter de retoriska villkor som talaren och lyssnaren måste förhålla sig till, exempelvis talarens argumentationskunskaper eller sociokulturella villkor.

3.4 Läroplansteoretisk utgångspunkt

Föreliggande studie avser alltså att undersöka teoretiska och rapporterat faktiska möjligheter för elever att bli goda lyssnare. Läroplanens formuleringar jämförs med hur de tolkas och implementeras i undervisningen av fyra svensklärare i gymnasieskolan. Nedan redogörs därför för den läroplansteoretiska utgångspunkt som ligger till grund för analysen av empirin.

Läroplansteori som utbildningsvetenskapligt forskningsfält syftar till att klarlägga läroplanens relation till utbildningspolitik samt hur sociala, ekonomiska och kulturella strukturer påverkar dess innehåll (Linde, 2006:6). Eklund (2003:39) understryker att officiella läroplansdokument enbart utgör en del av forskningstraditionen. Lika som Linde framhåller Eklund att läroplansteori kan syfta till att studera läroplanens sociohistoriska sammanhang samt vilka tolkningar den kan

⁴ Bitzer (1968) blev starkt ifrågasatt av Richard E. Vatz som 1973 skrev artikeln ”The Myth of the Rhetorical Situation” i samma tidskrift, *Philosophy and Rhetoric*. Vatz riktar kritik mot Bitzers föreställning om att situationen är oberoende människan och menar att situationen och språket till sin natur är både personlig och kreativ. Situationen kan alltså, enligt Vatz, omöjligt vara objektivt förutbestämd utan är subjektivt tolkad av människan.

ge upphov till. Goodlad, Klein och Tye (1979) menar att en läroplan kan tolkas utifrån fem olika dimensioner vilka utgör en teoretisk begreppsapparat för läroplansteori: den ideologiska läroplanen, den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen, den operationaliserade läroplanen samt den upplevda läroplanen.

'Den ideologiska läroplanen' utgör konsekvenserna av aktuella politiska och pedagogiska idéströmningar som omger skolväsendet; det är en vision och ett resultat av spänningen mellan sociopolitiska mål och praktiskt realiserbara mål. 'Den formella läroplanen', däremot, är ett resultat av kompromissprocesser och sanktioneras genom officiellt godkännande. Den uttrycker verbaliserade normer, värden och attityder som skolan ska förmedla (Goodlad m.fl., 1979:61). 'Den formella läroplanen' uttrycker en kollektiv uppfattning om väsentliga kunskaper och värderingar, vilka inte alltid stämmer överens med den ideologiska läroplanen (Eklund, 2003:41).

'Den uppfattade läroplanen' avser den formella läroplanens representation i olika aktörers tankar: "Perceived curricula are curricula of mind" (Goodlad m.fl., 1979:61). Olika mottagare av läroplanen såsom politiker, lärare, föräldrar eller elever tolkar läroplanens intentioner och direktiv olika beroende av erfarenhet och förförståelse. 'Den operationaliserade läroplanen' syftar till praktiska implementeringar av den uppfattade läroplanen. Eklund menar emellertid att "[d]et kan vara stor diskrepans mellan vad läraren uppfattar som 'sin' läroplan och den konkreta undervisningen" (Eklund, 2003:42). Till sist avser 'den upplevda läroplanen' elevernas faktiska och upplevda lärande.

Sammantaget utgör läroplansdimensionerna en metodologisk grund för analysen av det empiriska underlaget för den här uppsatsen, medan sociokulturell, språkfilosofisk och retorisk teori ligger till grund för diskussionen av studiens resultat. I läroplansanalysen fokuseras främst den formella läroplanen, medan den uppfattade och operationaliserade läroplanen framträder i analysen av samtalsintervjuerna. Den ideologiska och upplevda läroplanen ägnas perifer uppmärksamhet.

4 Tidigare forskning

Detta kapitel syftar till att redogöra för tidigare forskning som är relevant ur ett didaktiskt snarare än ett teoretiskt perspektiv på lyssnande. Internationellt är lyssforskningen mer omfattande, men generellt anläggs ett individualpsykologiskt perspektiv vilket inte är relevant för denna undersökning. I svensk kontext har det, enligt min kännedom, enbart publicerats en avhandling om lyssnande i didaktiskt perspektiv: *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (Adelmann, 2002). Eftersom lyssdidaktisk forskning är begränsad redovisas även utvald forskning vars främsta syfte inte varit att studera lyssnande, men där relevanta resultat ändå funnits.

Inom receptionsforskningen växte, enligt Adelmann (2002:63), läsande och lyssnande fram ungefär samtidigt. Lyssnandet fick däremot stå tillbaka till förmån för läsforskningens frammarsch under 1970- och 1980-talet, vilken fortfarande präglar mycket av modersmålsdidaktiken. Svenskdidaktisk forskning med lyssnaren i fokus är i det närmaste icke-existerande. Adelmann utgör ett undantag med en sociokulturell ansats där huvudsyftena för hans avhandling är att ”öppna ett delvis nytt forskningsfält i ämnet svenska kring aspekten Lyssna” (Adelmann, 2002:20) samt att ”peka på utbildningsdokumentens bristande explicita uppmärksamhet av aspekten Lyssna samt att utreda begreppsdomänen för begreppet ’lyssna’” (Adelmann, 2002:20). Hans ambition är att studera en undervisningsdiskurs ur ett didaktiskt lyssnarperspektiv med fokus på det rapporterade lyssnandet, det vill säga expression i en viss kontext, som resultat av att en lyssnande reception har försiggått i en annan kontext. Materialet består av sju videoinspelade handledningstillfällen med åtta lärarstudenter.

Med hjälp av manifest intertextualitet och retorik som metod söker Adelmann (2002) svar på vilka kontextuella resurser som utnyttjas vid rapporterat lyssnande, samt dess nya funktion i taleexpressionen. Resultaten redovisas som lyssnarrepertoarer med olika lyssnartyper vilka syftar bakåt till tidigare lyssnande, samt som lyssnarprofil och lyssnarpositioner vilka syftar framåt mot studenternas röst användning, det vill säga för det dialogiska syftet i ny kontext. Adelmans undersökning vidgar lyssnandebegreppet genom att lösa upp gränserna mellan expression- och receptionsformerna, att tala och att lyssna, och han hävdar att de är starkt sammankopplade genom det rapporterade lyssnandet (Adelmann, 2002:283). Det vidgade lyssnandebegreppet synliggör den kontextuella och oavbrutna dialog som studenterna för med sin egen röst, andras röster och röstfragment samt med sin omvärld. Detta inre lyssnande utgör grunden för att konstruera upplevda röster i det rapporterade lyssnandet (Adelmann, 2002:242).

Lyssnandes osynliga plats i läroplanerna för grundskolan utgör ytterligare ett resultat, vilket kan tänkas bero på en bristande forskningstradition i svensk undervisningskontext (Adelmann, 2002:47). Svenskundervisningens fyra undervisningsaspekter har vuxit fram i ordningen läsa, skriva, tala och lyssna, och de verkar ha status enligt samma ordning. Vad gäller språkets expression ges skriva högre status än tala, och för receptionen ges läsa större status än lyssna. Däremot har receptionen läsa större betydelse i svenskämneskontext än expressionen skriva. Mot det är receptionen lyssna i klar skugga bakom expressionen tala (Adelmann, 2002:262).

Adelmann (2002:263) föreslår explicit undervisning i *konsten att lyssna* som ett verktyg för att synliggöra de dolda delarna av kommunikationens potential och för att därigenom skapa en holistisk syn på språkutveckling. Vikten av en revidering av läroplanen ur ett lyssperspektiv samt kompetensutveckling för svensklärare framhålls⁵.

Otnes (1999:161) har, liksom Adelmann (2002), en sociokulturell ansats och diskuterar samtalsituationer inom norskämnet och hur elever kan utveckla lyssförmågor. Vikten av lyssnarsamtal, att diskutera lyssnandets olika dimensioner, med eleverna understryks. Lyssnarsamtal kan vara såväl uppmärksamhetsbetonade, med minnes- och koncentrationsfokus, som sociala och interaktiva där lyssnandets innehåll och form fokuseras. Hur eleven lyssnar, menar Otnes, säger något om hur eleven har förstått och när eleven förstår uppstår en aktiv och responderande hållning. I likhet med Otnes har Ilsaas (1995) undersökt muntlighet i klassrummet med lyssdidaktiska inslag. Lyssnandet ses dock ur talarens perspektiv, men den retoriska publiken framställs som avgörande för om en muntlig framställning lyckas eller inte (Ilsaas, 1995:150). Vid muntlig framställning antas lyssnarna ha olika funktioner att uppfylla, vilka beskrivs som mottagare, stöttande för talaren, en inspirationskälla, medspelare i lärandeprocessen, rådgivare och vägledare samt domare eller jury.

Olsson Jers (2010) har i sin avhandling *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*, ett retoriskt talarcentrerat perspektiv där hon observerat svensklektioner med fokus på muntlig framställning. Olsson Jers har alltså *inte* uttryckligen studerat språklig kommunikation ur ett lyssnandeperspektiv, vilket medför att de nedan presenterade resultaten ska betraktas med försiktighet.

⁵ Observera att Adelmanns avhandling utgår från Lpo 94

Chansen att eleverna ökar sin förståelse för rollen som responsgivare, och därmed lyssnare, ökar genom att läraren motiverar varför retoriska tips är värdefulla, framhåller (Olsson Jers, 2010:177). En perifer fråga Olsson Jers ställer sig är om lyssnarna i klassrumsmiljö kan ha utvecklat strategier för att lyssna och samtidigt kunna ägna sig åt andra aktiviteter, som att läsa på eget talmanus. Med tydliga åsikter om både innehåll och form intog eleverna nämligen en responderande hållning, trots att de till synes inte aktivt lyssnat. Risken är att eleverna utvecklat en ”erfarenhetsbaserad multikompetens” (Olsson Jers, 2010:217) genom vilken respons på kamraternas muntliga framställningar kan ske automatiskt och schablonmässigt utan att någon lyssakt faktiskt ägt rum.

Sammanfattningsvis är svensk lyssforskning utifrån didaktiska perspektiv mycket begränsad och i det närmaste icke-existerande varför jag sökt lyfta fram även norsk forskning som fokuserar lyssnandet som social aktivitet. Otnes (1999) framhåller lyssnandesamtalet som en viktig didaktisk utgångspunkt för att synliggöra lyssnandet interaktiva och sociala dimension. Ilsaas (1995) beskriver lyssnarens olika funktioner vid muntlig framställning och Adelman (2002) söker vidga lyssnandebegreppet och har undersökt expressivt rapporterat lyssnande mellan olika kontexter. Vidare frågar sig Olsson Jers (2010) om lyssnandet i skolsituationen är sådant, att eleverna automatiskt kan respondera kamraters muntliga framställning utan att de aktivt har lyssnat.

5 Metod och material

Följande kapitel avser att redovisa det material som ligger till grund för analysen samt de metoder som valts för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Därefter redogörs för de etiska överväganden som gjorts samt studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

5.1 Urval och metod – kvalitativ textanalys

För att besvara den första frågeställningen, hur lyssnande som receptionsdisciplin uttrycks i läroplaner i svensk skola, genomför jag en kvalitativ textanalytisk närläsning. Materialet för progressionsperspektivet på lyssnande i styrdokumentet består av *Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (reviderad 2016)*, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11 (reviderad 2016)* samt *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Lgy 11*. Därtill ingår kursplanen för retorik i gymnasieskolan. Materialet för den historiska bakgrunden till hur lyssnande vuxit fram som receptionsdisciplin i gymnasieskolan består av läroplanerna *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70* samt *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*.

Fördelar med en kvalitativ textanalys är möjligheten att söka svar på övergripande mönster och tendenser som finns i helheten, snarare än i delarna. Textanalysen av progressionen av elevers lyssutveckling syftar alltså till att se till en teoretisk helhetsbild av svenska elevers möjlighet att utveckla lyssnande kompetenser i skolan. De tre läroplanerna ses alltså som en sammanhållen textenhet. En viktig avgränsning är valet att söka svar utifrån textens manifesta budskap, i motsats till latent budskap, det vill säga utifrån vad som kan läsas på snarare än mellan raderna. Valet att analysera manifesta budskap är för att det ligger i mitt intresse att den av mig uppfattade läroplanen ligger så nära verksamma lärares uppfattade läroplanen som möjligt. Det går dock inte att bortse från att min tolkning är subjektiv och färgad av min förförståelse, bakgrund, kunskap samt intresse för retorik och lyssnande, vilket kan ses som en begränsning (Esaiasson m.fl., 2012:210ff.).

I analysförfarandet har jag sökt systematisera innehållet för att klargöra och tolka tankestrukturen (Esaiasson m.fl., 2012:210ff.). De allmänna delarna av respektive läroplan har lästs i sin helhet med störst tonvikt på de delar som avsett barns eller elevers språkutveckling. Därefter har jag sökt efter signalorden 'lyssna', 'retorik', 'muntlig*' och 'kommunikation*'. Störst fokus ligger på svenskämnet, vilket innebär att träffar i avsnitt gällande främmande språk och svenska som andraspråk endast läst översiktligt. Även 'läsa' har använts som signalord i syfte att notera eventuell statusskillnad mellan receptionsfärdigheterna lyssna och läsa.

5.2 Urval och val av metod – kvalitativa samtalsintervjuer

För att besvara den andra och tredje frågeställningen, hur fyra svenskämneslärare i gymnasieskolan tolkar det centrala innehållet ”Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen”? samt hur fyra svenskämneslärare i gymnasieskolan rapporterar att de undervisar för att utveckla elevers lyssförmågor, har kvalitativa samtalsintervjuer valts som metod.

Esaiasson m.fl. (2012:251ff.) menar att samtalsintervjuundersökningar ökar möjligheten att finna oväntade svar. Samtalsintervjuer används med fördel när forskningsfältet är relativt outforskat eller när svar söks kring människans självuppfattade värld. Eftersom jag intresserat mig för hur de fyra svensklärarna tolkar och implementerar ett specifikt centralt innehåll samt vilken undervisningspraktik de själva anser sig ha, förefaller samtalsintervjun vara en passande metod. Studien har därför en deskriptiv och induktiv ansats.

Huvudmaterialet för studien består av fyra semistrukturerade samtalsintervjuer med verksamma svensklärare i gymnasieskolan. Urvalet är ett icke-slumpmässigt bekvämlighetsurval, där jag sökt respondenter från i första hand olika skolor. När det inte var möjligt i den mån jag avsåg söktes respondenter från olika lärarlag. De fyra lärarna benämns som Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4, där de tre förstnämnda arbetar på samma gymnasieskola och den sistnämnda på en gymnasieskola på en annan ort. Därtill har spridning mellan ämneskombinationer eftersträvat där samtliga lärare undervisar i olika ämnen utöver svenska. Jag har också strävat efter spridning vad gäller antal yrkesverksamma år, där Lärare 1 och Lärare 2 har arbetat längre än tio år och Lärare 3 och Lärare 4 har arbetat kortare än två år. Inga slutsatser har emellertid kunnat dras utifrån ämneskombination eller antal yrkesverksamma år (Esaiasson m.fl., 2012:188).

Till hjälp i insamlingsskedet av empirin utformades en intervjuguide där hänsyn togs till innehåll och form (se bilaga 1). Guiden konstruerades utifrån tre huvudteman: 1) Vilken funktion fyller lyssnande som retorisk undervisningspraktik? 2) vilken kunskap om olika sätt att lyssna uttrycks? samt 3) hur implementerar läraren sin tolkning av läroplanen och sin kunskap i undervisningspraktiken? För att skapa kontakt mellan intervjuare och respondent inleddes samtalet med en kort presentation av studiens syfte och villkor, och några korta bakgrundsfrågor ställdes. Därefter inleddes de tematiska frågorna brett för att sedan succesivt smalna av och i mitten beröra respondentens uppfattning av egen undervisning och

lysskunskap. Sist fick respondenten möjlighet att ställa frågor och/eller lyfta någon aspekt som inte framkommit under samtalet (Esaiasson m.fl., 2012:264).

Intervjuerna tog mellan 30 och 60 minuter att genomföra, spelades in med hjälp av mobiltelefon och har i efterhand transkriberats för att förenkla analysarbetet. Samtliga intervjuer har transkriberats i sin helhet med undantag av några få ovidkommande utsvävningar. För att uppfylla syftet ansåg jag inte att det behövdes någon talspråksanpassad transkription utan transkriptionerna är i huvudsak anpassade efter skriftspråkliga konvektioner som till exempel interpunktion och stavning. Vissa talspråksanpassningar har ändå gjorts där till exempel ”något” har förkortats till ”nåt”, ”någon” till ”nån” osv. Vidare skrivs vissa kommentarer ut, som ”(skratt)” samt tvekljud som till exempel ”Eeh”, för att markera lättsamma eller tvekande kommentarer av respondenterna i syfte att undvika att materialet i efterhand misstolkas (Esaiasson m.fl., 2012:264).

I analysen av det empiriska materialet fokuserades att finna teman för att kategorisera och urskönja mönster i respondenternas svar. Eftersom intervjuerna är semistrukturerade är varje intervju unik vilket medför att samma frågor inte ställts till samtliga respondenter. Svaren skiljer sig därför något åt (Esaiasson m.fl., 2012).

5.3 Etiska överväganden

Följande avsnitt avser att redogöra för de etiska överväganden som gjorts vid materialinsamling med samtalsintervju som metod.

För att undvika risken att skada eller kränka undersökningens deltagare har hänsyn tagits till de av Vetenskapsrådet (2002) formulerade forskningsetiska principer. De forskningsetiska principerna verkar normerande för förhållandet mellan forskare, student i det här fallet, och undersökningsdeltagare. Individskyddskravet, vilket syftar till att skydda individen från kränkning och fysisk eller psykisk skada, konkretiserar Vetenskapsrådet i fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Respondenterna i undersökningen informerades skriftligt via e-post samt muntligt vid intervjutillfället om villkoren för undersökningen samt deltagandets frivillighet. Vidare informerades respondenterna om rätten att avbryta medverkan utan motivering. Studiens syfte beskrevs kortfattat i e-brev samt vid inspelningstillfället. Mina kontaktuppgifter lämnades ifall deltagarna önskar mer information, eller i efterhand vill avbryta sin medverkan. Skriftligt

samttycke har inte ansetts vara nödvändigt då studien inte är av etiskt känslig karaktär och samttycke har uttryckts muntligt vid inspelningstillfället.

5.4 Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Begreppet 'validitet' avser om metod och tillvägagångsätt är utformade så att undersökningens syfte och frågeställningar kan besvaras, och begreppet 'reliabilitet' avser om användningen av studiens mätinstrument är tillförlitliga. Validiteten för studien är avhängig operationaliseringen av syfte och frågeställningar i respondentundersökningen samt systematiseringens precision i textanalysen. Eftersom jag intresserat mig för lärarnas tolkning och implementering av en del av ett centralt innehåll, har studiens centrala begrepp inte på förhand definierats för respondenterna. Intervjuerna är semistrukturerade, vilket innebär att varje intervju är unik och att lärarna betonat olika delar av innehållet i intervjuguiden olika mycket utifrån eget intresse eller upplevda förväntningar. Det ska också nämnas att analysen enbart utgår ifrån respondenternas utsagor, vilket innebär att relevant information kan försummats på grund av bristande intervjuteknik, val av intervjufrågor eller missförstånd. Resultaten för studien ska därför inte tolkas som en oomtvistad sanning, utan som en inblick i fyra lärares undervisning (Esaiasson m.fl., 2012:58, 63).

Samtalsintervju som metod för att söka svar på hur en undervisningspraktik ser ut är inte optimalt. Det kan vara stor skillnad mellan uppfattad, operationaliserad och upplevd läroplan. Att på ett tillförlitligt sätt undersöka en undervisningspraktik fodrar en mer omfattande studie med förslagsvis observation under en längre period, vilket inte var möjligt inom ramen för denna studie. Slutligen är syftet med kvalitativa undersökningar emellertid inte att söka statistisk generaliserbarhet, och resultaten beskriver därför inget annat än de fyra lärarnas upplevda verklighet.

6 Resultat

Detta kapitel avser redogöra för studiens resultat. Först presenteras analysen av lyssnandets framväxt i läroplanerna för gymnasieskolan. Avstamp tas i Lgy 70, den första gymnasieutbildningen där fackskola, gymnasium och yrkesskola slogs samman till en enhetsskola. Därefter vidgas den historiska aspekten till en progressionsanalys av elevers teoretiska möjligheter att utveckla lyssnande kompetenser utifrån 2011 års formella läroplaner. Särskilt betydelsefull blir progressionsaspekten då den indikerar elevens möjlighet att utveckla lysskompetenser genom hela utbildningsväsendet fram till och med gymnasieskolan. Sist presenteras resultaten av de kvalitativa samtalsintervjuerna som söker svar på de fyra svensklärares uppfattade och operationaliserade läroplan i fråga om lyssnande.

6.1 Lyssnande i gymnasieskolan – från 1970 till 1994

I den allmänna delen i Lgy 70 nämns inte lyssnande uttryckligen. Språkets sociala aspekt synliggörs däremot genom skrivningar som samverkan och inlevelse i andra människors situation. Likaså är lyssbegreppet osynligt i kursplanen för kärnämnet svenska. Eleverna förväntas kunna använda språket för personlig utveckling och som förberedelse för vidare studier, samhälls- och yrkesliv, vilket innebär:

att eleverna genom att diskutera och studera språkets roll och funktioner, också i dess sociala, geografiska och historiska varianter, får kunskaper om språkets bruk och byggnad och därmed förutsättningar att ta ställning i språkfrågor (Lgy 70).

Språkets kulturella aspekt uttrycks genom studium och diskussion om språkets sociala, geografiska och historiska roll och funktion.

Som tidigare påpekats i avsnitt 1.1.2 nämns inte aspekten lyssna i 1994 års läroplan för grundskolan. Mot bakgrund av avsaknaden av explicit lyssnande i Lpo 94 och Lgy 70 är det spännande att lyssnande i 1994 års kursplan i svenska för gymnasieskolan ges förhållandevis stort explicit utrymme. Under *ämnets syfte* framträder att eleverna ska utveckla färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva (Lpf 94). Det är alltså först i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna som lyssna blir en uttalad del av svenskämnet. Under rubriken *ämnets karaktär och uppbyggnad* återfinns en intressant iakttagelse där svenskämnet ska rymma *teoretisk kunskap* om att läsa, skriva, tala, samtala och lyssna. Den formella läroplanen ger med andra ord stöd för lyssnande som egen teoretisk undervisningsdisciplin jämställd med de övriga att läsa, skriva, tala och samtala. I progressionen för målpuffyllelse för de tre kurserna, svenska A, B och C i Lpf 94 osynliggörs återigen lyssnandet, vilket gör det till det enda av svenskämnets

ben att tala, läsa och skriva, som inte uttryckligen ingår som måluppfyllande undervisningsmoment.

Sammanfattningsvis spelar språk och kommunikation en, jämfört med litteraturen, betydande roll i Lgy 70, medan lyssnandet som receptionsfärdighet inte kan tolkas som undervisningsmoment utan är implicit formulerat som kommunikation, diskussion, samverkan och inlevelse. Med grund i Lpf 94 finns, jämfört med 1970 års läroplan och Lpo 94, vissa förutsättningar att utveckla teoretiska kompetenser i konsten att lyssna.

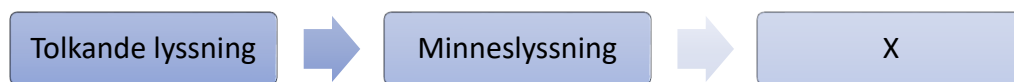
6.2 Lyssnande i förskola och grundskola – 2011

Förskolan har ett tydligt kommunikationsperspektiv och ska sträva mot att barnet ”utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv” (Skolverket, 1998:12). Lyssnande tolkas som en empatisk och social förmåga. Likaså uppmuntras barnet att rapportera sitt inre lyssnande genom expressiv kommunikation. Liknande formuleringar återfinns som centralt innehåll under rubriken *språk och kommunikation* för förskoleklass, där eleven ska ”[s]amtala, lyssna, ställa frågor och framföra egna tankar, åsikter och argument [...] (Skolverket, 2011b:opag.[www]). Vad gäller lysskunskaper för grundskolans tidiga år, årskurs 1–3, ska eleven kunna ”lyssna och återberätta i olika samtalssituationer” (Skolverket, 2011b:opag.[www]), vilket riktar fokus mot interpersonella minnesaspekter av lyssnandet.

I grundskolans årskurs 4–6 är lyssbegreppet dolt. Däremot tar muntliga presentationer och argumentation för olika samtalssituationer plats i läroplanen. Detsamma gäller för år 7–9 där det dessutom ingår ”[a]tt leda ett samtal, formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts” (Skolverket, 2011b:opag.[www]). Att leda ett samtal, att bemöta argument och att sammanfatta muntliga kommunikationshändelser förutsätter alla olika specifika lysskompetenser, vilka inte preciseras. Vidare ges expressiv muntlighet stort utrymme. Det är möjligt att det finns ett samband mellan att kunskaper och färdigheter ska bedömas med betyg från årskurs 6, och skiftningen från social till individuell syn på språkutveckling då bedömningen förutsätter att individuella prestationer kan urskiljas.

Figuren nedan illustrerar lyssnandets progression som den är uttryckt i läroplanerna från förskola och till och med årskurs 7–9. I förskola och förskoleklass förefaller reception och expression vara starkt sammanflätade, vilket uppfattas som ett resultat av social snarare än individuell syn på kommunikation. Tolkande empatisk lyssning betonas då verksamheten syftar till att främja lyssnande för att förstå andras perspektiv. I årskurs 1–3 syftar lyssnandet till att

återberätta vilket betonar delprocessen att minnas. Därefter trängs receptionen undan till förmån expressionen, muntlig framställning, och att lyssna uttrycks inte annat än latent.



Figur 1: Betonade delar av lyssprocessen i förskola och grundskola 2011.

6.3 Lyssnande i gymnasieskolan – 2011

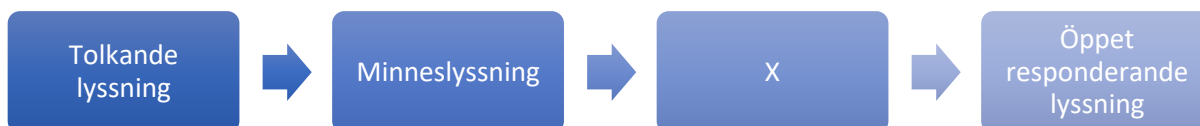
I nuvarande läroplan för gymnasiegemensamma ämnen, Lgy 11, synliggörs lyssbegreppet på ett flertal ställen, men inte i någon större utsträckning relaterat till modersmålsundervisning i svenska. Som jämförelse har engelskämnet en rubrik nämnd *reception* där lyssning tillsammans med läsning har en betydligt mer framträdande roll än i modersmålsundervisningen. Ett exempel är det centrala innehållet ”[s]trategier för att lyssna och läsa på olika sätt och med olika syften” (Skolverket, 2011a:55). Motsvarande metodisering, att undervisa i strategier för lyssnande, uttrycks inte för svenskämnet. Däremot är lyssnande mer framträdande i ämnet svenska som andraspråk, där eleven ska kunna ”anpassa sitt lyssnande och sin läsning efter situation och texttyp och visar genom exempel skillnaden mellan berättande, beskrivande, återgivande och argumenterande drag” (Skolverket, 2011a:191).

Svenskämnets lyssnande uttrycks genom att ”[u]ndervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling” (Skolverket, 2011a:160). Vidare ska undervisningen i muntlig framställning ”ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar” (Skolverket, 2011a:160). Att svenskämnet ska inrymma teoretiska kunskaper om lyssnandet, som uttrycks i Lpf 94, är borttaget, vilket kan tolkas som ett bakslag för lyssnandets didaktiskt teoretiska utveckling. I och med att lyssnandet ska stödja elevernas personliga utveckling verkar syftet med lyssnande vara individuellt betonat snarare än socialt.

Trots bortfallet av det teoretiska perspektivet på lyssnandet tillskrivs lyssnandet i modersmålsundervisningen i svenska för första gången i gymnasieskolans läroplanshistoria ett eget kursinnehåll. Som centralt innehåll i kursen svenska 1 ingår nämligen: ”[o]lika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen” (Skolverket, 2011a:162). Formuleringen står i direkt anslutning till muntlig framställning men ses ur lyssnarens perspektiv vilket stärks genom att undervisningen ska behandla *olika sätt att lyssna för olika kommunikationssituationer*.

Lyssprogressionen inom svenskämnet för Lgy11 är svåranalyserad. Svenska 2 och 3 ingår enbart i studieförberedande program samt som valbara kurser på yrkesförberedande program. Kursen retorik är valbar. Varken lyssnande, muntlig respons, eller ett åhörarperspektiv kan utläsas av kursplanerna för svenska 2 och 3. Däremot ska det enligt kommentarmaterialet ingå ”fördjupad tillämpning av den retoriska arbetsmodellen” (Skolverket, u.å.[www]) för svenska 3, vilket visar en vag retorisk progressionsambition. Någon ambition tydliggörs däremot inte utifrån ett lyssperspektiv. Den i särklass klaraste lyssformuleringen återfinns i retorikkursen där ”aktivt lyssnande samt konsten att ge respons på ett konstruktivt sätt” (Skolverket, 2011c:opag.[www]) är ett eget centralt innehåll frikopplat innehållsformulering om muntlig framställning, till skillnad från kursen svenska 1. Dessutom ska eleven bedömas i fråga om sin förmåga att värdera och ge respons på muntlig framställning, vilket inte tidigare varit en del av betygskriterierna. Om det föreligger innehållsmässig skillnad mellan formuleringen *olika sätt* att lyssna i svenska 1 jämfört med *aktivt* lyssnande i retorikkursen, är svårt att avgöra.

Figuren nedan illustrerar de betonade delprocesser av lyssnandet i de formella läroplanerna för år 2011. Det är svårt att avgöra om det finns en medvetenhet om vilka funktioner av lyssnandet som betonas för varje årskurs. En rimlig progression hade varit att ju högre upp i årskurserna, desto mer komplexa lysstyper. Att konstruktivt respondera, till exempel, kräver att vara medveten om vilken respons som fodras för vilken talgenre som i sin tur bygger på en medvetenhet om vilken delprocess av lyssnandet som bör fokuseras. En sådan tolkning kan å andra sidan inte förklara varför lyssnandet inte kommer till uttryck i grundskolans senare år.



Figur 2: Betonade delar av lyssprocessen från förskola till gymnasieskola 2011.

För att summera verkar lyssnande i ämnesplanen för svenska på gymnasiet fått stå tillbaka i Lgy 11 jämfört med Lpf 94 till förmån för ökad expressiv retorisk kunskap. Den uttryckliga teoretiskdidaktiska dimensionen har inte följt med från Lpf 94 till Lgy 11. Receptiva retoriska kunskaper har däremot en betydligt tydligare didaktisk ställning i kursplanen för svenska 1 i Lgy 11 jämfört med tidigare kursplaner. Det finns en progression gällande expressiv retorik och muntlig framställning genom 2011 års läroplaner, medan lyssprogressionen är mer splittrad och svåröverskådlig. Lyssnande i den formella läroplanen kan tolkas som en för modersmålsundervisningen egen receptionsdisciplin förutsatt lärarens kunskap och tolkning av

det centrala innehållet. Vilken didaktisk plats lyssnande har i svenskundervisningen i den operationaliserade och upplevda läroplanen avgörs därmed av lyssnandets plats i lärarens uppfattade läroplan.

6.4 Uppfattad och operationaliserad läroplan - 2011

Under denna rubrik presenteras och analyseras de resultat som framkommit genom kvalitativa samtalsintervjuer. Resultaten presenteras i tre kategorier: lyssnandets retoriska funktion; olika sätt att lyssna samt lyssnande som undervisningspraktik. De två första kategorierna söker svara mot hur lyssnandet som receptionsdisciplin är representerat i tanken hos respondenterna, det vill säga deras uppfattade läroplan. Den tredje och sista kategorin behandlar den uppfattade läroplanens rapporterade operationalisering i undervisningen.

6.4.1 Lyssnandets retoriska funktion

För att analysera lyssnandets funktion i de fyra gymnasielärarnas uppfattade läroplan ringas inledningsvis in vad respondenterna anser utmärker en god lyssnare. En god lyssnare ska enligt respondenterna visa respekt vilket uttrycks hos lärarna genom att: visa uppmärksamhet, respektera yttrandets gränser och talsubjektsbyte samt öppet respondera. Respondenternas svar redovisas med belysande citat i nedanstående schema:

	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4
<i>Respekt/ Empati för talaren</i>	"Visar respekt"		"man kan lyssna in en kamrat och dennes presentation"	"att man sätter sig in i dens [talarens] situation"
<i>Höra/ Uppmärksamhet</i>	"har ögonkontakt och som sagt visar intresse"	"[lyssnarna] ska se intresserade ut och gärna söka ögonkontakt med den som pratar, inte hålla på med en massa andra saker"		"bekräftar de som håller tal eller redovisar genom att kanske nicka"
<i>Respekt för yttrandets gränser</i>	"ger talaren möjlighet att prata så att säga färdigt"	"inte pratar samtidigt som någon annan pratar"	"Man måste hitta den här gränsen för när man kan gå in och avbryta"	
<i>Öppen respons</i>	"om det är några frågor, ställer frågorna"		"ger någon sorts respons"	"Ställer frågor"

Schema 1: Vad utmärker en god lyssnare?

Vikten av att vara respektfull och visa empati mot den som talar framställs som självklart av respondenterna. Vad det inbegriper att visa respekt visade sig däremot vara mer svårförklarligt men desto viktigare att analysera för att didaktisera lyssnandet. Det är emellertid problematiskt att separera delar i komplexa processer, men detta syftar till fördjupad förståelse för lyssnande som egen didaktisk receptionsdisciplin. Ovanstående kategorier, att gestalta sin uppmärksamhet, att visa respekt för yttrandets gränser samt öppet expressivt respondera det talade, framkommer som kriterier för en respektfull lyssnare. Vad respondenterna associerar till den goda lyssnaren härleds till delprocessen att höra och uppmärksamma, det vill säga den intrapersonella förmågan att selektera och behålla koncentration på ljudintryck, samt den

interpersonella förmågan att visa uppmärksamheten genom olika icke-verbala signaler såsom ögonkontakt eller nickar till talaren. Att kunna lyssna kritiskt eller för att skapa meningsfullhet och förståelse framkommer däremot inte i respondenternas svar som karaktäristiskt för den goda lyssnaren.

Lyssnandets retoriska funktion beskrivs av lärarna främst ur talarens perspektiv; som ett verktyg för att ge feedback till talaren vid muntlig framställning eller i syfte att själv bli en bättre talare. Lärare 3 menar att retoriskt lyssnande är:

ett verktyg för att stötta den som ska hålla talet, men sen också att se vad kan jag [lyssnaren] göra bättre? Vad ska jag tänka på när jag ska hålla mitt tal? Men också när jag ska ge respons till kamraten, vad ska jag tänka på? (Lärare 3)

Lyssnandets retoriska funktion kan sammanfattas som tre teman: 1) för att ge feedback till talaren, 2) för att själv bli en bättre talare, samt 3) för att lyssnaren ska lära sig ett ämnesinnehåll.

<i>Lyssnandets funktion</i>	Att ge feedback till talaren	Att själv bli en bättre talare	Att lära sig ett innehåll
<i>Perspektiv</i>	Talarfokuserat	Talarfokuserat	Lyssnarfokuserat

Schema 2: Lyssnandets funktion

De tre huvudfunktionerna åskådliggörs i ovanstående schema. Den första funktionen, att ge respons i form av feedback på såväl form och innehåll till talaren, understryks. Därefter följer att lyssna för att själv bli en bättre talare, receptionens nytta för expressionen, och till sist syftar lyssnande till att lära sig ett ämnesinnehåll. Den sistnämnda tar utgångspunkt i lyssnarens perspektiv och inte talarens. Lärare 2 resonerar kring de olika funktionerna:

Lärare 2: Jag tänker nog att, eftersom jag är så skol... jag tänker nog att man ska lyssna efter olika saker i eftersom det är kopplat till respons. Så tänker jag på att man kan fokusera på olika saker i det man lyssnar på.

Intervjuare: Som tex...?

Lärare 2: Som tex att man kan lyssna, ehm, eller man kan lyssna på hur folk säger nånting. Eh. Och ibland så kanske man lyssnar mer på vad folk säger. Det kan vara olika syften med det. Att man lär sig olika saker. Ibland kan det vara att man ska höra vad folk säger för att man själv ska lära sig nånting om det ämnet som talaren pratar om. Ibland kan det vara hur någon säger någonting för att själv ge respons eller att bli med medveten om hur man talar. Alltså man kan lära sig någonting om hur man framställer någonting för sig själv; hur man ska bli en god talare

Citatet ovan visar dels på receptionsundervisningens olika delar, dels på vilka metakognitiva krav som ställs för att kunna navigera mellan olika sätt att lyssna för olika syften. Eleven

förutsätts kunna reflektera över *vilka* lyssförmågor som ska aktiveras, *när* de ska aktiveras och för vilket *syfte*.

6.4.2 Olika sätt att lyssna

Vad gäller respondenternas tolkning av det centrala innehållet ”Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen” (Skolverket, 2011a:162) skiljer sig resonemangen något åt. Ambitionen är att under denna rubrik visa vilka olika sätt att lyssna, alltså vilka delar i lyssprocessen som är gemensamt representerade, explicit och implicit, i lärarnas uppfattade läroplan. Detta visas i schema 3.

<i>Lyssnandets funktion</i>	<i>Att ge feedback till talaren</i>	<i>Att själv bli en bättre talare</i>	<i>Att lära sig ämnesinnehåll</i>
<i>Betonad delprocess</i>	Kritisk lyssning	Kritisk lyssning	Förståelselyssning

Schema 3: Olika sätt att lyssna för olika lyssfunktioner

Att ge feedback till talaren förutsätter förmågan att kritiskt analysera och bedöma talarens ethos, pathos och logos, det vill säga talarens trovärdighet, förmåga att väcka och visa känslor och förmåga att vädja till förnuftet. Den kritiska lyssningen, framkommen i studiens material, syftar till att stötta talarens utveckling av retoriska expressiva kunskaper, snarare än att stötta lyssnaren att utveckla retoriska receptiva kunskaper. Fokus på det senare hade möjliggjort för lyssnaren att bli medveten om talarens persuasiva strategier i syftet att aktivt välja att låta sig övertygas eller inte. Inte i syfte att talaren, eller senare lyssnaren, ska bli bättre på att övertyga.

Förmågan att lyssna kritiskt ska dessutom användas för att själv bli en bättre talare vilket ställer krav på reflektion, metakognition och inte minst på att teoretisk-retoriska kunskaper ska identifieras och omvandlas till egna. Att lyssna för att lära ett ämnesinnehåll tolkas å andra sidan som den intrapersonella förmågan att lyssna för att förstå och göra det hörda meningsfullt. Sett till vilken funktion respondenterna tillför lyssakten verkar det som att den uppfattade läroplanen främst utgörs av två av lyssnandeprocessens delar: att lyssna kritiskt och att lyssna för att förstå. Att vara en aktiv tolkande lyssnare utan att döma eller värdera, kommer inte till uttryck mycket i de fyra lärarnas uppfattade läroplan.

Retorik i skolsammanhang är med andra ord förknippat med bedömning vilket ytterligare komplicerar relationen mellan expressiv och receptiv kunskap. Möjligtvis utgör bedömningen ett hinder för att fokusera på receptionen. Denna möjliga konflikt mellan lyssnarens olika roller, som både stöttande och bedömande, synliggörs i följande citat:

Jag ser ju publiken som att de ska vara där för att lära sig nånting och stötta den personen som håller talet, både och. Det är ju inte eleverna som bedömer, alltså, även om de ger feedback och ger kommentarer och sånt. Ibland kan ju det vara saker som jag inte har tänkt på, som de ser såklart, så att man hjälps ju åt men i slutändan är det ju på nåt vis jag som lärare som sätter betyg på det (Lärare 4).

Lyssnarna ska lära sig någonting, kunna stötta talaren, respondera i form av feedback samt delvis bedöma talarens prestation vilket förutsätter en orientering genom hela lyssprocessen: att höra och vara uppmärksam, att skapa förståelse och tolka, att kritiskt värdera och till sist respondera. Slutligen använder respondenterna spontant ingen relevant begreppsapparat, vilket antas bero på bristande teoretisk lysskunskap. I schema 4 nedan söker jag schematiskt presentera några citat kring tolkningarna av det centrala innehållet ”olika sätt att lyssna och ge respons [...]” (Skolverket, 2011a:162) för att illustrera vilka delprocesser av lyssandet som är mest framträdande i den uppfattade läroplanen.

*Lyssnandets
delprocesser*

	<i>Lärare 1</i>	<i>Lärare 2</i>	<i>Lärare 3</i>	<i>Lärare 4</i>
<i>Uppmärksamhet/höra</i>				
<i>Förståelse</i>	"lyssna för att få reda på information"	"man lyssnar [...] på vad folk säger"	"vad var det som var intressant?"	"de ska lära sig någonting"
<i>Tolkning</i>				
<i>Minne</i>				
<i>Kritisk</i>		"man kan lyssna på hur folk säger någonting"	"Vad ska jag tänka på när jag ska hålla mitt tal?"	"jag vill att de ska lyssna efter budskapet"
<i>Respons</i>	"om det är några frågor, ställer frågorna"	"för att själv ge respons"	"när jag ska ge respons till kamraten, vad ska jag tänka på?"	

Schema 4: olika sätt att lyssna

I tolkningen av att lyssna på olika sätt framträder främst förståelselyssning, kritiskt lyssnande och att lyssna för att öppet ge respons till talaren. Att lyssna på olika sätt kan sammanfattas med att lyssna på *vad* som uttrycks, och att lyssna på *hur* det uttrycks medan *varför* det uttrycks saknas. En intressant observation är att ingen av respondenterna nämner att kunna gestalta sin uppmärksamhet genom icke-verbal respons, medan uppmärksamhetssignaler är starkast sammankopplat med vad som utmärker en god lyssnare.

6.4.3 Lyssna som egen undervisningspraktik

Nedan presenteras hur lärarna uppfattar att de undervisar med utgångspunkt i det centrala innehållet "olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen" (Skolverket, 2011a:162). Svaren systematiseras och sammanfattas efter vilken del i lyssprocessen som är mest framträdande i momentbeskrivningen.

<i>Lyssnandets delprocesser</i>	<i>Lärare 1</i>	<i>Lärare 2</i>	<i>Lärare 3</i>	<i>Lärare 4</i>
<i>Uppmärksamhet/höra</i>	Övningar i att se intresserad och uppmärksam ut	Uppmaningar om att ta bort lyssdistractioner	Kvantitativt höra många tal	Kvantitativt höra många tal
	Samtal om strategier för att behålla koncentration	Samtal om hur en lyssnare ska se ut	Möjliggöra att visa aktivt lyssnande	
	Regler och uppmaningar att lyssna på varandra			
<i>Förståelse</i>				
<i>Tolkning</i>		Övningar i att vara en stöttande lyssnare		
<i>Minne</i>			Övningar i att återge information	
<i>Kritisk</i>		Övningar i kritisk feedback	Övningar i kritisk feedback	Övningar i kritisk feedback
<i>Respons</i>	Övningar i att möta talaren som person	Övningar i kritisk feedback	Övningar i kritisk feedback	Övningar i kritisk feedback

Schema 5: Rapporterad lyssundervisning

I lärarnas uppfattade undervisning dominerar delprocessen att *visa* att en lyssakt pågår genom gestaltande uppmärksamhet, vilket stämmer väl överens med karaktäristiska drag för den goda lyssnaren. Därefter följer att öppet respondera utifrån kritisk lyssning. Av lärarna värderas responderandet, såväl icke-verbalt som verbalt, högt. Responsen utgår, enligt lärarna, konsekvent från en kritisk lyssning vilket också är den funktion lyssnandet tillskrivs i retorisk kontext varför undervisningspraktiken tycks stämma överens med den uppfattade läroplanen. Den kritiska lyssningen som undervisningspraktik syftar alltså till att ge feedback till talaren,

inte att träna retorisk-receptiva förmågor ur lyssperspektiv. Lärare 2 funderar över sin egen undervisningspraktik och varför lyssnandet inte jämförs med svenskämnets övriga discipliner:

Det kanske är lite så att man tänker att lyssnande är lite sunt förnuft på nåt sätt, att man inte behöver öva lika mycket på det som att läsa, skriva och att tala (Lärare 2).

Citatet ovan pekar på det dolda i receptiva förmågor vilket kan jämföras med läsning som receptionsdisciplin. Det är först i expressionen av det lästa som olika sätt att läsa, analysera eller förstå text framträder och kan didaktiseras. Receptionsundervisning kräver därför stor teoretisk kunskap för att kunna lyfta fram de dolda processer som annars riskerar att förbises. Till skillnad från läsning, ställer lyssning emellertid krav på interpersonella möten, vilket tillför en dimension av receptions-kunskapen, vilket betonas i lärarnas lyssundervisning i form av gestaltande uppmärksamhet.

7 Diskussion

Denna avslutande diskussion avser diskutera studiens huvudresultat i relation till syfte, frågeställningar, relevanta teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning. Huvudresultaten kommer inledningsvis sammanfattas under varje tema för att sedan diskuteras i syfte att tolka och problematisera lyssnandet som receptionsdisciplin i den formella, uppfattade och rapporterat operationaliserade läroplanen.

7.1 Lyssna i läroplanen

Studiens resultat visar att de formella läroplanerna för 2011 uttrycker tydlig progression vad gäller muntliga expressiva retoriska förmågor, medan progressionen för retorikens receptiva förutsättning, att lyssna, pendlar mellan att uttryckas explicit och implicit. Det sociala perspektivet på språkutveckling avtar till förmån för en mer individuell betoning när muntlig framställning blir ett undervisningsinnehåll. Först i 2011 års kursplaner för svenskundervisning i gymnasieskolan blir lyssnande ett eget centralt innehåll, vilket gör det till den första kursplan där lyssnande explicit uttrycks som undervisningsinnehåll.

Adelmann (2002:262) påpekar att lyssnande som receptionsdisciplin inte innehar samma status i läroplanerna som receptionen läsa, trots att lyssnandet är lika avgörande för talandet som läsandet är för skrivandet. Dessutom utgör lyssnande den aktivitet vi ägnar oss mest åt i vardagen, men som ges minst explicit utrymme i läroplanen. Trots att respektive undervisningsaspekt, skriva, läsa, tala och lyssna jämföras i ämnesplanen premieras skriftspråket framför talspråket som medierande redskap i svenskundervisningen (Dysthe & Igland, 2003:75).

Språkets sociala aspekt uttrycks tydligare i den formella läroplanen för förskolan än i övriga läroplaner. Synen på kommunikation och lyssnande blir därefter allt mer individuellt betonad. Detta till trots är den tolkande empatiska lyssförmågan en av de mest komplexa och ses som en svår konst att tillägna sig (Adelmann, 2002). Kanske är det först i förskoleåldern som barn kan utveckla de språkliga sociala förutsättningarna som känsla för talsubjektsbyte och respekt för yttrandets gränser och finalitet (Bakhtin, 1999:73). Det ska dock nämnas att inte alla barn går i förskola. Utifrån ett retoriskt och sociokulturellt perspektiv på lärande bildas och upprätthålls kunskap med hjälp av språket, vilket därmed gör det till ett viktigt verktyg att tillgodogöra sig tidigt för kommande studier (Olsson Jers, 2010:19–20). Anmärkningsvärt är den bristande progressionsambitionen för retoriska receptionsfärdigheter i de formella läroplanerna trots att

lyssnande utgör en viktig förutsättning för språklig utveckling i olika kommunikationssituationer.

Med betoning på kommunikationssituationen kan det centrala innehållet i kursen svenska 1, ”Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen” (Skolverket, 2011a:162), förstås som att olika sätt att lyssna och respondera krävs vid olika talgenrer (Bakhtin, 1999:78). Frågan är vilka lysskunskaper som krävs för den i skolan (ofta) icke-autentiska talgenren muntlig framställning. Muntlig framställning tolkas av studiens respondenter främst som en klassisk retorisk praktik med argumentativa eller redogörande inslag. I skolan har den retoriska situationen däremot sällan ett verkligt påträngande problem varför publikens roll blir svårdefinierad (Bitzer, 1968).

Formuleringen ”[o]lika sätt att lyssna och ge respons [...]” (Skolverket, 2011a:162) kan med hjälp av Bakhtins (1999:73,78) begrepp yttranden och talgenrer som responsteorier, förstås som mer än att kritiskt respondera utifrån den klassiska retorikens ethos, pathos och logos. Olika talgenrer kräver således olika expressiva och receptiva språkliga organiseranden och därmed responser. Olika talgenrer kan dessutom tänkas förutsätta olika betoning av lyssprocessens delar, att uppmärksamma, att förstå, att minnas, att tolka, att kritisera och att respondera (Adelmann, 2002).

Slutsatsen är att lyssnande som egen receptionsdisciplin inom modersmålsundervisningen i svenska verkar vara under tillväxt jämfört med dess läroplanshistoria. Detta till trots är möjligheten till lyssutveckling för eleverna relativt liten jämfört med svenskämnetns övriga ben, att läsa, skriva och tala, som ges ett betydligt större utrymme i kursplanerna. Framförallt är möjligheten till lärande avhängig den undervisande lärarens förståelse och tolkning av lyssbegreppet.

7.2 Olika sätt att lyssna

I den av respondenterna uppfattade läroplanen utgörs lyssnandets funktion främst av värdering av muntlig framställning, det vill säga en kritisk responderande betoning av lyssprocessen. I de fyra lärarnas undervisning är också det kritiska lyssnandet mest framträdande. Respondenterna tolkar det centrala innehållet ”[o]lika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen” (Skolverket, 2011a:162) primärt som att lyssna för att värdera och bedöma form och innehåll i en kamrats muntliga framställning, medan en god lyssnare å andra sidan beskrivs som stöttande utifrån delprocesserna tolkande och förståelselyssning. Den goda

lyssnaren bör gestalta sitt intresse genom icke-verbala responderande yttranden (Adelmann, 2002).

En för lyssdidaktiken viktig konsekvens är resultatet att respons ses som synonymt med feedback till talaren i syfte att stötta talarens expressiva retoriska förmåga. Det tycks emellertid saknas kunskap om att olika kommunikationssituationer kräver olika sätt att lyssna vilket i sin tur kräver olika typer av respons, där inte all respons syftar till kritisk granskning av ethos, pathos och logos. Sett till hur lyssnande uttrycks i ämnes- och kursplanerna är de fyra lärarnas uppfattade läroplan däremot inte överraskande. Den formella läroplanens betoning på värdering och granskning av muntlig framställning tycks ha färgat tolkningen av innebörden att lyssna och ge respons på olika sätt.

Förutom att lyssna för att kritiskt granska, framhåller respondenterna receptionens nytta för expressionen, i enighet med Plutarchos (1952 [publ. omkr. 100 e.v.t.]). Det innebär att retorisk kunskap förväntas aktivt approprieras och omvandlas till elevens egen *genom* lyssakten. Lyssnandet uttrycks därmed inte bara genom expression, utan kan i detta perspektiv bli till i expressionen genom respons. Lyssnande är alltså en aktiv meningsskapande process. När det hörda approprieras och rapporteras genom språkliga yttranden möjliggörs internalisering även hos andra lyssnare, inklusive talaren (Vygotskij, 1999:402ff.). Att ensidigt fokusera den lyssnande delprocessen att höra och uppmärksamma begränsar därför lyssnandet till en överföring av yttranden – ett medium. Att istället låta olika sätt att lyssna för olika kommunikationssituationer styra lyssundervisningen samt att medvetengöra lyssnandets olika delprocesser ökar möjligheten för internalisering. Att vara medveten om, och på ett för kommunikationssituationen relevant sätt, rapportera sitt lyssnande är med andra ord en förutsättning för att lyssnandet ska utvecklas till en social praktik mer än en inre psykologisk process. I dialogiska samspel kan lyssnaren utmanas av andra lyssnare i den närmsta utvecklingszonen och lärande kan uppnås.

Slutsatsen är att de fyra svensklärarna tolkar olika sätt att lyssna och ge respons som främst förståelselyssning, lyssning för att tillägna sig ämneskunskap, samt kritisk lyssning, lyssning för att bedöma och ge feedback till talaren. Lyssnandets funktion är främst att värdera muntlig framställning. Vidare ses respons som synonymt med feedback, vilket kan tänkas få konsekvenser för elevens möjlighet att utveckla goda lysskunskaper utifrån samtliga delprocesser.

7.3 Lyssnande som undervisningspraktik

I respondenternas uppfattning av den operationaliserade läroplanen dominerar delprocessen att visa att en lyssakt pågår genom gestaltande uppmärksamhet, följt av att öppet respondera utifrån kritisk lyssning. Den rapporterat operationaliserade läroplanen stämmer överens med vad lärare uppfattar som karaktäristiska drag för den goda lyssnaren samt delvis den uppfattade läroplanen. Den rapporterat operationaliserade läroplanen motsvarar ingen aktiv undervisning i delprocessen förståelselyssning.

Den intrapersonella förmågan att vara uppmärksam är en förutsättning för att en lyssakt ska initieras (Adelmann, 2002:73). Ur ett didaktiskt perspektiv är frågan hur eleven ska utmanas i sin närmaste utvecklingszon om undervisningen ensidigt fokuserar gestaltande av uppmärksamhet och öppen kritisk respons. Icke-verbal respons, som gestaltande av uppmärksamhet, kan visserligen uppvisa respekt, men endast ses om en indikation på att det har föregått ett lyssnande (Adelmann, 2002:71). Som Olsson Jers (2010) påpekar finns en risk att elever lär sig den kritiskt responderande koden och automatiskt värderar kamraternas muntliga framställningar utan att aktivt lyssna. För att utveckla elevens kognitiva lyssrepertoar behöver därför växelspelet mellan den sociala interaktionen och medvetenheten över det egna lärandet synliggöras (Vygotskij, 2001:251ff.). För att behärska konsten att lyssna krävs alltså en mer omfattande teoretisk och metakognitiv kunskap.

En möjlig tolkning av resultatet, i relation till Bakhtins (1999:73) yttrandebegrepp, är att den goda lyssnaren utgår ifrån ett socialt samspeleperspektiv där respekt för yttrandets gränser och finalitet värderas, medan det retoriska lyssnandet som receptionsdisciplin utgår ifrån den klassiska retorikens polarisering mellan talaren och lyssnaren där talaren har makten och uppgiften att övertyga sin publik. Att lyssna för att kritiskt granska ger visserligen publiken framför talaren makten över den retoriska situationen, men relationen mellan talare och lyssnare i skolkontext förefaller problematisk eftersom publiken, enligt studiens resultat, också innehar rollen att hjälpa talaren att utveckla persuasiva strategier (Bitzer, 1968). Muntlig framställning i skolsammanhang har däremot fler syften, vilket framträder genom lyssnandets funktion att lära sig ett ämnesinnehåll, som fodrar en förståelselyssning snarare än kritisk lyssning (Adelmann, 2002).

I de fyra lärarnas undervisningspraktik förväntas eleverna använda lyssnandet för att lära sig någonting, stötta talaren, respondera i form av feedback samt bedöma talarens prestation, det vill säga eleven förutsätts kunna reflektera över *vilka* lyssförmågor som ska aktiveras, *när* de

ska aktiveras och för vilket *syfte*, vilket förutsätter en orientering genom hela lyssprocessen. Lyssundervisningen fokuserar emellertid främst uppmärksamhetssignaler och kritisk lyssning. Utifrån Ilsaas (1995) olika åhörarfunktioner vid muntlig framställning, det vill säga mottagare, stöttande för talaren, en inspirationskälla, medspelare i lärandeprocessen, rådgivare och vägledare samt domare eller jury, tycks således undervisningen lägga tonvikt på funktionen av domare eller jury samt som stöttande för talaren genom att visa att en lyssakt pågår.

Jag drar slutsatsen att de fyra lärarnas uppfattade och rapporterat operationaliserade läroplan generellt stämmer väl överens, men att lärarna saknar teoretisk kunskap om vad det innebär att lyssna och respondera på olika sätt.

7.4 Förslag till vidare forskning

Lyssnande som receptiv modersmålsdisciplin är relativt utforskat i svensksdidaktiskt sammanhang och under arbetets gång har därför flera frågor väckts. Några av dessa frågor kan ge uppslag till vidare forskning. Nedan presenteras ett urval.

Föreliggande studie syftar till att undersöka den formella, av lärare uppfattade samt rapporterat operationaliserade läroplanen utifrån ett lyssperspektiv. En naturlig fortsättning är att studera hur lyssundervisningen reellt ser ut och upplevs. En intressant ingång för att söka bredd i den didaktiska lyssforskningen skulle vara att studera elevers upplevda läroplan, förslagsvis genom observation och intervju med elever. Ytterligare ett intressant uppslag är att jämföra lyssundervisningen mellan svenska som andraspråk och modersmålsundervisning i svenska.

Ett ämne som inte rymts inom ramen för denna undersökning är lyssnande ur specialpedagogiskt perspektiv. Hur inverkar till exempel nedsatta exekutiva funktioner, som bristande arbetsminne, impulskontroll eller annorlunda förmåga att tolka perception och indirekta budskap, på lyssaktens olika delprocesser? Får det konsekvenser för lyssnande som undervisningspraktik? Ser lyssprocessen annorlunda ut för de elever som har ett annorlunda sätt att bearbeta information? En sådan undersökning förutsätter tvärvetenskaplig ansats mellan lyssdidaktisk, specialpedagogisk och psykologisk forskning.

7.5 Slutord

Retorikens förutsättning, som jag valt att kalla för det retoriska lyssnandet, är en svår konst att lära sig och inte minst att lära ut. Retoriskt lyssnande, konsten att lyssna på ett trovärdigt och övertygande sätt, är onekligen en viktig demokratisk och social kompetens men vars didaktiska ställning inom modersmålsundervisning i svenska verkar vara bristfällig. I och med retorikens

mer framträdande position i 2011 års läroplaner har muntlig framställning blivit av intresse för vetenskapliga studier. Kanske väntas det till följd därav ett uppsving i svenskdidaktisk forskning även för retorikens receptionsaspekt? Till dess hoppas jag att lyssnandets dörr i den didaktiska korridoren inte förblir stängd, utan att den åtminstone ibland hörs knarra.

Referenslista

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö Högskola
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M., Emerson, C. & Holquist, M. (1999). *Speech Genres and Other Late Essays* Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1991). "Lyssna". I: *Kris*, nr 43–44, s. 38–43.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. I: *Philosophy and Rhetoric* 1.1. (Jan. 1968): s. 1–14. Tillgänglig: <http://www.bhsu.edu/Portals/201/Bitzer--Rhetorical%20Situation.pdf>. (Hämtad 2016-11-07)
- Cederberg, A. (1997). Från tystnad till tal. *Rhetorica Scandinavica* 4(1), s. 28–36.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L-E. (1995). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Dysthe, O., & Igländ, M. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I: Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Diss. Luleå : Luleå tekniska univ.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4 rev. uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- EUO 2006 = Europeiska unionens officiella tidning 30.12.2006. S. L394/13–14.
- Gelang, M. (2008). *Actiokapitalet: retorikens ickeverbala resurser*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Glenn, E. C. (1989). A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening. I: *Journal of the International Listening Association*, vol. 3, s. 21–31.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. (1979). The Domains of Curriculum and their study. I: J. I. Goodlad and Associates (red.), *Curriculum inquiry: the Study of Curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Ilsaas, T. (1995). Publikumsrollen i norskklasserommet. Om att være en god tilskuer og tilhører – og medspiller. I: Høisæter, Sissel (red.), *Norsk i skolen. Om arbeid med munnleg opplæring i grunnskolen*. Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag
- International Listening Association Listen.org, <http://www.listen.org/>
- Linde, G. (2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

- Läroplaner för de frivilliga skolformerna* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&lang=sv&tos=gy2000> (hämtad 2016-11-07)
- Nationalencyklopedin [NE], *höra*. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se> (hämtad 2016-11-07).
- Nationalencyklopedin [Ne], *lyssna*. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se> (hämtad 2016-11-07).
- Nationalencyklopedin [Ne], *medveten*. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se> (hämtad 2016-11-07).
- Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Otnes, H. (1999). Lytting – en av de 'fire store' i norskfaget. I: Astrid Roe & Frøydis Hertzberg. (red.). *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Plutarchos, (1952). *Konsten att lyssna*. Tolkning av Ingemar Düring. Malmö: Gleerups Förlag.
- Purdy, M. (1991), Listening and Community: The Role of Listening in Community Formation. I: *Journal of the International Listening Association* [Elektronisk resurs], vol. 5, s. 51–67.
- Purdy, M. & Borisoff, D. (red.). (1997). *Listening in Everyday Life. A Personal and Professional Approach*. 2 uppl. Lanham, MD: University Press of America.
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (reviderad 2016)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2016)*. Stockholm: Skolverket.
- Vatz, R. E. (1973). "The Myth of the Rhetorical Situation". I: *Philosophy and Rhetoric* 6.3 (1973). s.154-161. Tillgänglig: <http://www.rowanfirstyearwriting.com/uploads/1/2/9/3/12938517/vatz1973.pdf> (hämtad 2016-12-20)
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. (hämtad 2016-11-07)
- Vygotskij, L. S. ([1934] 1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. ([1934] 2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1

Intervjuguide

Datum:

Plats:

Intervjuare:

respondent:

Material:

- Kursplan med understruket centralt innehåll
- Telefon för inspelning
- Block och penna
- Dator

Den här intervjun kommer att vara en del av empirin till mitt examensarbete som handlar om retorik och lyssnarens roll i muntlig framställning på gymnasiet. I denna studie har jag intresserat mig för att ta reda på hur lyssnandets didaktiska plats ser ut i svensk modersmålsundervisning och vilka möjligheter elever ges att bli goda aktiva lyssnare.

Informera om:

- Samtycke och frivillighet. Informanten kan när som helst avbryta utan motivering
- Resultatets presentation. Skriftlig examensuppsats och populärvetenskaplig presentation på GU
- Konfidentialitet/Anonymitet. Inget som kan kopplas till intervjupersonen: namn, ort, arbetsplats kommer inte avslöjas
- Nyttjandekrav. Inspelningen kommer att förstöras när allt är klart. Student, handledare och ev. opponent och examinator har tillgång
- Respondentens mailadress för kompletterande frågor i efterhand
- Min mailadress och telefonnummer för eventuella frågor

Mailadress:

Kön?

Ålder?

Hur länge har du arbetat som lärare?

I vilka ämnen undervisar du? På vilka program?

Vad har du för utbildning? (Även utöver lärarutbildning, tex fristående kurser, relevant fortbildning osv)

Jag kommer nu att ställa några mer öppna frågor som har med lyssnande att göra, för att sedan ställa frågor som mer specifikt rör din undervisning.

1. Vad utmärker en god lyssnare enligt dig?
 - Hur är en dålig lyssnare?

2. I kursen svenska 1 ingår ”olika sätt att lyssna och ge respons” [visa]. Vad tycker du att det innebär att kunna lyssna på olika sätt?

3. Hur arbetar du idag för att utveckla elevernas förmåga att lyssna?
 - Använder du något läromedel, vilket?

4. Hur arbetar du för att utveckla elevernas förmåga att tala?

5. Kan du ge ett exempel på ett moment/lektion/del av lektion du genomfört där lyssnande varit i fokus?

6. Hur skulle du skatta din egen kunskap i att undervisa kring ”olika sätt att lyssna”?
 - Vad tror du att du saknar för kunskap?

7. Hur mycket tid uppskattar du att du explicit undervisar i att lyssna? (Där lyssnande är i förgrunden)

8. Hur mycket tid uppskattar du att du implicit undervisar i att lyssna? (Där lyssnande är i bakgrunden)

9. I relation till att skriva, läsa och tala – hur viktigt tycker du att lyssnande kompetenser är?

10. Finns det möjligheter till kompetensutveckling inom retorik och lyssnande på din arbetsplats?
 - Har du deltagit?
 - Skulle du vilja delta?

11. Är det något du skulle vilja lyfta som inte framkommit under vårt samtal?