



Akademien för utbildning och ekonomi

Tala för framtiden

Fem grundskollärares syn på muntlig framställning i klassrummet

Linn Hansen

Oktober 2011

Examensarbete, 15 högskolepoäng

Didaktik, grundläggande nivå

Lärarprogrammet

Handledare: Elisabeth Björklund

Examinator: Christina Gustafsson

Abstract

Hansen, Linn. (2011): *"Tala för framtiden" Fem grundskollärares syn på muntlig framställning i klassrummet.*

Examensarbete i didaktik, lärarprogrammet.

Akademien för Utbildningsvetenskap och Ekonomi. Högskolan i Gävle.

Handledare: Elisabeth Björklund.

Syftet med detta examensarbete var att undersöka några lärares syn på arbetet med elevers muntliga framställning, eftersom jag saknar studier som undersöker de tidiga årskursernas muntliga arbete. Den empiriska delen bygger på semistrukturerade intervjuer med fem lärare verksamma i årskurs 1-3. De intervjuade lärarna har en yrkeserfarenhet mellan fem och fyrtio år och de arbetar på tre olika mellansvenska skolor.

Studiens resultat visar att det finns en medvetenhet och en vilja hos de intervjuade lärarna att arbeta med muntlig framställning i klassrummet, men om det ska bli meningsfullt krävs att gruppens klimat är tillåtande och att eleverna upplever en trygghet i situationen. Mycket av lärarnas arbete den första tiden går åt till att skapa dessa förutsättningar, och de arbetar på olika sätt med detta. Den största svårigheten med det muntliga arbetet i klassrummet är att momentet kräver en engagerad publik, vilket leder till att några lärare anser att det var svårt att planera in detta i undervisningen. De agerade i stället i stunden och försökte på så vis uppmuntra eleverna att tala. Andra orsaker till att det muntliga ibland fick stå tillbaka berodde på brist på lokaler och personal för att dela upp klassen i mindre grupper och därigenom underlätta för både publiken och de elever som upplevde obehag i samband med att tala inför kamraterna. Även tiden angav tre av lärarna som en begränsande faktor.

De intervjuade lärarna påpekade att styrdokumentet motiverar till muntligt arbete, men att det ofta är en tolkningsfråga hur arbetet ska utföras och att det är upp till varje enskild lärare att utforma undervisningen utifrån sitt synsätt. Att eleverna hade ett behov av att öva på muntlig framställning och muntlighet i klassrummet i stort, var samtliga lärare överens om. Det muntliga var också en del i arbetet att skapa ett demokratiskt förhållningssätt i klassen.

Nyckelord: Grundskollärare, muntlig framställning, retorik, talängslan.

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	2
1.1.2 Vad är muntlig framställning?.....	2
1.1.3 En god talare, en demokratisk fråga.....	3
1.1.4 Styrdokument	4
1.1.5 Retorik i skolan	5
2. Tidigare forskning	6
2.1 Muntlig framställning i klassrummet	6
2.2 Gruppens betydelse	8
2.3 Lärarens roll	9
3. Syfte och frågeställningar	11
4. Metod	11
4.1 Metodval.....	11
4.2 Urval.....	12
4.3 Intervjuer	12
4.4 Bearbetning av material	13
4.5 Tillförlitlighet	13
5. Resultat	14
5.1 Begreppet muntlig framställning.....	14
5.2 Vägen till muntlig framställning	15
5.3 Demokrati.....	17
5.4 Begränsningar och planering.....	19
5.5 Obehag vid muntlig framställning.....	19
5.6 Publikens roll.....	21
5.7 Lärarens kunskaper	22
6. Diskussion	22
Referenser	29
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1 Inledning

Om vi inte talar ger vi upp våra rättigheter, och har del i att mycket faktiskt skulle kunna vara bättre

Sigrell 2008, s. 99

Att tala inför en grupp människor upplever många som obehagligt. Nervositeten är en naturlig reaktion som de flesta kan hantera men för en del blir motståndet så stort att de hellre avstår från att tala. Då kan man förlora möjlighet att delta i flera olika sammanhang. När jag genom mina VFU-perioder och vikariat i skolan mött olika klasser har jag upplevt att det är läraren och en liten grupp elever som frivilligt använder sig av det muntliga utrymmet i undervisningen. Detta får mig att fundera på om utbildningen verkligen är likvärdig för alla såsom läroplanen uttrycker när den säger att hänsyn ska tas till elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Sker detta om en del elever i princip aldrig yttrar sig? Vi är alla olika, en del pratar ofta och andra mer sällan, men alla elever borde ha möjligheten att få det stöd som behövs för att utvecklas inom det muntliga området.

När jag läste retorik vid Södertörns högskola insåg jag hur många redskap det finns att ta hjälp av om man upplever svårigheter kring en talsituation. Exempelvis kunde förståelsen av vad ett obehag inför ett muntligt anförande beror på, göra att vi studenter kunde acceptera och hantera det betydligt bättre. Naturligtvis är det stor skillnad på vad man kan arbeta med i de tidigaste årskurserna och under en högskoleutbildning, men som lärare måste jag ha en vision om vart eleverna ska nå, långt efter att de lämnat mitt klassrum. Jag anser att grunden måste läggas tidigt för att det ska finnas material att bygga vidare på för de lärare som senare möter eleverna. Det talade ordet är också värdefullt i andra sammanhang. Palmér (2010) menar att elever behöver öva på muntlig kommunikation eftersom detta är den utgångspunkt som vidare språkutveckling, så som läsning och skrivning, bygger på. Även kunskapsutvecklingen hos eleven inom de andra skolämnena underlättas av att vi genom muntlig kommunikation kan tolka, bearbeta, förmedla och kritiskt granska information. Ett annat skäl till varför det muntliga arbetet är viktigt belyser Palmér genom att peka på de demokratiska arbetsformer som undervisningen enligt läroplanen ska vila på. Varje elev ska få uttrycka åsikter, uppleva känslan av att bli lyssnad på och vara delaktig i de beslut som fattas i klassen. Strömquist (1992) skriver också om vikten av att medvetet arbeta med att utveckla elevernas förmåga att tala. ”Tal och samtal förtjänar stort utrymme i skolarbetet. Genom elevaktiviteter och språkstimulerande arbetsätt i största allmänhet ger vi tillfälle till språkanvändning och därmed språkutveckling” (58). Trots att medvetenheten om detta verkar stor bland forskare och lärare tystnar många elever i klassrummet under sin skolgång (Garme, 2006; Skiöld, 1992). Utifrån detta har jag valt att arbeta med och undersöka hur lärares syn på muntlig framställning ser ut. Vad kan man som lärare göra för att eleverna ska utveckla den kommunikativa förmågan inför sin framtid som demokratiska medborgare?

1.1 Bakgrund

För att tydliggöra vad detta examensarbete kommer behandla börjar jag med att förklara begreppet muntlig framställning. Jag belyser även de demokratiska aspekterna på talandet och vikten av att varje elev får möjlighet att uttrycka sina åsikter i klassrummet eftersom det är en förberedelse inför vuxenlivet. Vidare går jag igenom vad som står i olika styrdokument angående elevernas muntliga utveckling. Slutligen redogör jag i korthet retorikens plats i skolan över tid.

1.1.2 Vad är muntlig framställning?

Att definiera begreppet muntlig framställning är inte helt enkelt. Min upplevelse är att de flesta tänker på muntliga redovisningar när de hör ordet, men uttrycket innefattar så mycket mer, exempelvis retorik och kommunikation (Olsson Jers, 2010). ”Muntlig framställning” går inte att slå upp i Nationalencyklopedin (www.ne.se, 2011-09-26), men däremot förklaras ”kommunikation” som kontakt mellan människor och överföring av information. Brodin (2005) menar att vi människor ser kommunikation som någonting grundläggande och därför anses det inte nödvändigt att försöka beskriva innebörden av det. ”Kommunikation måste därför belysas ur ett helhetsperspektiv där båda parter samt den omgivande miljön finns med” (7). Enligt Brodin är kommunikation något man måste lära sig med stöd av omgivningen. Säljö (2000) menar att eftersom det mänskliga språket är unikt och rikt är det svårt att föreställa sig vad kommunikation är eftersom det inte finns något att jämföra med. Vårt språk kan vi använda för att skapa och kommunicera kunskap. Vårt sätt att använda kommunikation är format av sociala och kulturella erfarenheter.

Hellspong (2004) förklarar att retorik kommer av ett grekiskt verb som betyder att tala. En översättning av retorik blir då talarlära. Han menar vidare att retorik inte enbart handlar om själva talsituationen. ”Det innebär att en analys av talkonsten förutsätter en föreställning om människans, språkets och kunskapens natur” (59). Hellspong skriver att retoriken bygger på en teknik som kan läras ut. ”Därför är det naturligt att den en gång gav vad vi idag kallar muntlig framställning en viktig plats i skolans undervisning” (56). Olsson Jers (2010) klargör att under uttrycket muntlig framställning finns många genrer som exempelvis argumentation, presentation, redovisning och berättelse. I de klassrum hon besökte under sina forskningsobservationer användes begreppet muntlig framställning som ett väldigt vitt begrepp där många kommunikativa övningar ingår.

Jag har i detta examensarbete valt att se på muntlig framställning i det vidare perspektivet. Mest med tanke på att det som kan vara en stor muntlig utmaning för en elev kan upplevas som lätt för en annan. Att sitta i sin bänk och visa en teckning kan vara ett steg mot att senare våga stå framför klassen och redovisa ett enskilt arbete. Som allt annat inom skolan är vägen till en trygg talare en process där man som lärare måste gå varligt fram och stegvis öka kraven.

1.1.3 En god talare, en demokratisk fråga.

Under min första termin på lärarutbildningen förvånades jag över det stora antal studenter som upplevde betydande obehag vid t.ex. presentationslekar. Vid redovisningstillfällen blev ångslan hos dessa studenter så påtaglig att flera funderade på att avbryta sina studier. Skiöld (1992) bekräftar den bilden och skriver att ”förvånansvärt många vuxna svenskar menar, att de inte kan tala - i den meningen att de inte törs uppträda offentligt, att de inte kan göra sin röst hörd, att de är tvingade att stillatigande lyssna på andra” (66). Skiöld har genom sin mångåriga erfarenhet som lärare för lärarutbildningen både mött studenter som anser sig tala för mycket och de som lidit av att inte våga tala. Den sistnämnda kategorin upplevde att övriga medlemmar, vid exempelvis ett grupparbete, efter ett tag slutade att uppmärksamma den som var tyst. Studenten upphörde att existera som gruppmedlem även om denne var fysiskt närvarande.

Vi har en tendens att bedöma människor utifrån hur de talar. Backlund (2000) utvecklar detta genom att förklara att det vi brukar kalla social kompetens utgörs av vilken förmåga vi har att lyssna, tala och samtala på lämpligt sätt utifrån rådande situation. Hon upplever att de talängsliga studenter hon mött haft en tro att begåvningen att tala till människor utanför den närmaste kretsen är något man föds med. Backlund menar att synsättet kan leda till att dessa människor slutar försöka tala och hon ser det som ett ”sätt som rötan kan sprida sig i en demokrati” (17). Genom att ge denna grupp retoriska verktyg och kunskaper om varför de reagerar med obehagskänslor i en talsituation, ges de andra förutsättningar att våga delta i situationer de tidigare undvikit. Bergman (2007) skriver:

Genom att flytta fokus från språkfärdigheter i sig till språk i bruk i ett kunskapssökande arbete, där syftet är att skapa mening i förhållande till ett innehåll menar jag att helt andra möjligheter, både för kunskapsbyggande och språkutveckling, öppnar sig för svenskämnet

Bergman, 2007, s. 333

Hon anser att genom att tala, läsa, skriva och lyssna kan eleverna utforska ett innehåll och samtidigt utveckla sin förmåga att exempelvis tala. Genom att bedriva en ”dialogisk undervisning” (335) kan läraren uppfylla de demokratiska perspektiv som är skolans övergripande mål. När eleverna får komma till tals i klassrummet ser läraren deras erfarenheter som en tillgång och det uppstår ett mer demokratiskt förhållningssätt i undervisningen. Bergman förklarar att läraren då signalerar att varje elev har viktiga kunskaper att bidra med, vilket är en känsla alla elever borde få bära med sig ut i samhället som vuxna: min röst hörs och den är viktig.

”Som medel att övertyga andra spelar talarkonsten en avgörande roll för människan i samhällslivet” (Hellspong 2004, s. 56). Johannesson (1992) är inne på samma linje och menar att vi människor i dagens informationssamhälle behöver verktyg för att kritiskt granska alla de budskap som vi dagligen möts av. Med hjälp av språket kan vi göra oss hörda och påverka.

Genom att hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att tala inför andra kan de också få en större kunskap om hur man kan tolka de strategier som exempelvis makthavare, reklamare och försäljare använder sig av. Johannesson skriver också att det krävs allt större kommunikativ förmåga hos exempelvis chefer; att besitta förmågan att tala direkt till kolleger eller anställda är ofta ett effektivt sätt inspirera, lösa konflikter och informera. Skolan har här ett stort ansvar att stödja alla elever så att de är rustade att delta i samhällets olika delar. ”Vi pedagoger har som uppgift att fostra våra elever till goda demokratiska medborgare, vilket innebär en ifrågasättande, nyfiken och ansvarstagande befolkning” (Gullbrandson & Olsson 2008, s. 7).

1.1.4 Styrdokument

I skollagen (2010) kapitel 10, 2 § står det om grundskolan: ”Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet”. Skolan har också som uppgift att ”förbereda eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning”. Detta kan vara svårt att uppfylla om inte varje elev, utifrån sina förutsättningar, får stöd att utveckla sin kommunikativa kompetens. En elev som upplever stora begränsningar i sin förmåga att tala inför andra minskar valmöjligheterna inför vidare utbildningar och yrkesval. Kommunikativ kompetens för livslångt lärande, är en nyckelkompetens enligt Europaparlamentet och Europeiska unionens råd (EUO 2006). Detta, tillsammans med de övriga 7 punkterna på deras lista, anses man behöva för ett aktivt medborgarskap, social integration och sysselsättning. EUO (2006) definierar begreppet som en förmåga att lyssna, tala, läsa och skriva. Bland annat innebär detta att ha förmågan att anpassa sin kommunikation till rådande situation.

I Lgr11 (2011) skrivs upprepade gånger att undervisningen ska bedrivas under demokratiska former där frågor rörande eleverna ska diskuteras fram. Eleverna ska uppleva att de har inflytande över sin utbildning. Kommunikation och språk är ord som används flitigt i läroplanen, och bland annat står i kapitlet om skolans uppdrag att:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga

Lgr 11, 2011, s. 9

När en elev avslutat grundskolan ska denne ha uppnått mål som bland annat består i att ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (13). Läraren ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven [...] får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (14). I Lgr 11 (2011) står det i syftet i kursplanen för svenska att: ”Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (222). Detta blir mer precist formulerat i de mål som ska uppnås i årskurs 1-3. ”Att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer. Muntliga presentationer och muntligt

berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. [...] Berättande i olika kulturer, under olika tider och för skilda syften” (223). Detta är bara ett urval av punkter där arbetet det med muntlig uppmärksammas i Lgr 11. I lärarens uppdrag ingår att utveckla elevernas muntliga förmåga eftersom språket bland annat är ett viktigt redskap för deras fortsatta lärande. Att denna utveckling ska ske i en miljö där eleverna upplever trygghet och tillit poängteras också.

1.1.5 Retorik i skolan

Jämte filosofin hör retoriken till de äldsta kunskapsfacken, vilket har sin förklaring i att människan besitter två unika egenskaper: talet och förmågan till abstrakt tänkande. Retoriken studerar det förstnämnda och filosofin det senare (Hellspong, 2004). På medeltiden kom retoriken till Sverige. Präster utbildades efter retorikens ideal för att stärkas inför uppgiften som predikanter. Under renässansen började ämbetsmän, jurister och diplomater utbildas och även de måste behärska konsten att tala (Johannesson, 1992). Retoriken bildade tillsammans med grammatiken (konsten att skriva rätt) och dialektiken (konsten att tänka logiskt) grunden för utbildningen (Hellspong, 2004). Dessa tre ämnen influerade även det svenska skolväsendet och fick en central roll i undervisningen. Eleverna fick redan från första klass genomföra olika talövningar, främst på latin. Den retoriska träningen följde eleven genom hela skolgången och övningarna blev alltmer avancerade och teoretiska. Kunde man tala väl fanns det till exempel möjlighet att själv få hålla ett anförande under sina universitetsstudier. Under 1800-talet började synen på retorik förändras, och i och med 1842 års folkskolereform togs retoriken bort som skolämne. Det teoretiska blev mer betydelsefullt än det praktiska. Färdigheter i skrivande fick högre status än förmågan att tala väl, vilket innebar att grammatiken fick en mer framträdande roll eftersom språket skulle vara vårdat. Johannesson (1992) ger som förklaring till retorikens tillbakagång att man inte ville att den stora allmänheten, som nu hade tillgång till utbildning, skulle lära sig tala på sådant vis att de kunde ifrågasätta de styrande. Efter andra världskriget började dock forskare åter intressera sig för retoriken. 1919 gjordes ett tillägg enligt Adelman (2002) till momentet tala i utbildningsplanerna. Eleverna skulle tränas i uttal och återberättande. Men det var först 1955 som muntlig framställning skrevs in i utbildningsplanen. Hellspong (2004) menar att denna renässans för retoriken beror på den alltmer betydande massmediala kommunikationen. Det växte också fram en medvetenhet om tankens bundenhet vid språket. Vi kan inte på ett enkelt sätt skilja innehållet från formen. Därför behöver eleverna träna på båda delarna för att fördjupa sin kunskap. Även vår tids språkfilosofi spelar roll, det finns inte enbart ett sätt att uttrycka sig på, utan vi använder en rad språk som innehar olika funktioner och användningsområden. Johannesson (1992) påpekar att retoriken har en plats inom skolan eftersom utbildningen ska vara demokratisk. ”Men då måste vi också ge alla en chans att utveckla sin förmåga att uttrycka tankar och känslor direkt till andra människor, så att de lyssnar, engagerar sig och tycker sig förstå” (31). Han skriver att det är detta som menas med orden att ”tala väl”.

I USA tog man aldrig bort retorik från undervisningen under 1800-talet, ämnet *speech* finns kvar än idag. Gullbrandson och Olsson (2008) förklarar att undervisningen går ut på att

eleverna ofta får berätta om olika situationer och upplevelser inför sina klasskamrater. Detta sker som en naturlig del av undervisningen och utan att läraren gör så stor sak av det. ”I den svenska skolan upplever vi att varje muntlig presentation är ett stort arbetsmoment, men där större delen av förberedelsestiden läggs på fakta och ytterst lite på själva framförandet” (7). Johannesson (1992) pekar också på fördelarna med upplägget i *speech*. Eftersom övningarna upprepas blir det en trygghet för eleverna. De får tala om sådant som engagerar dem och under former som inte upplevs som alltför allvarliga. Tack vare denna grund kan sedan läraren öka svårighetsgraden på övningarna. Lärarna är också noga med att lyfta fram det obehag som ofta förekommer inför talsituationer. Genom att erkänna och namnge känslan kan obehaget bli hanterbart. Johannesson menar att vi borde använda oss av retorik i skolan och inspireras av undervisningen i *speech* för att utveckla elevernas muntliga förmåga. Han anser att det måste satsas mer på språkträningen i våra skolor. De tre momenten tala, läsa och skriva är alla viktiga för elevens utveckling.

2 Tidigare forskning

I detta kapitel ger jag en presentation av tidigare forskning inom området muntlig framställning i skolan. Varför det anses vara en viktig del i undervisningen och vad som kan underlätta elevernas utveckling inom ämnet. Jag belyser även de möjligheter och begränsningar som finns inom det muntliga arbetet i skolan.

Den litteratur jag studerat hittades främst genom databasen Eric och skolporten.com. Ord jag sökte på var framför allt muntlig framställning, talängslan, retorik, dialog och liknande. Ett annat sätt att hitta litteratur var att läsa avhandlingars referenslistor. Det finns mycket intressant litteratur, men en gallring har skett för att enbart behålla de källor som belyser eller behandlar mitt syfte. Jag har valt att ta med litteratur som beskriver gymnasieelevers och Högskolors situation, trots att jag riktat in mig på de yngsta eleverna. Detta beror på att elever i exempelvis årskurs 3 inte har den erfarenheten eller förmågan att uttrycka sig på samma sätt som en gymnasist. Jag tänker bland annat på deras syn på skillnaden att vara en tyst eller pratsam elev. En annan anledning är att jag anser att en lärare måste ”lyfta blicken” och lägga vikt vid elevens framtid. Vilka kunskaper måste eleven behärska senare i utbildningen? Vilken grund finns det att bygga vidare på för kommande lärare? Sedan är mycket gemensamt för olika åldrar, exempelvis gruppklimatet kan påverka en elev i första klass lika mycket som en på gymnasiet (jmf Skiöld 1992).

2.1 Muntlig framställning i klassrummet

I ett klassrum befinner sig elever med skilda inställningar och erfarenheter av att kommunicera i gruppen. Skiölds (1992) menar att i en klass finns ungefär lika många som anser sig tala för mycket som de som upplever att de talar för lite. Hundeide (2003) förklarar

att den elev som i klassrummet kan uppleva svårigheter att tala, kan under rasternas småprat uttrycka sig både ofta och väl. ”Det beror på hur han eller hon passar in i klassrummets intersubjektiva rum och genre men även på rollfördelning och maktstruktur och vilken position som eleven placeras i” (155). Självklart har både läraren och gruppens sammansättning betydelse för hur varje enskild elev vågar tala i klassrummet. Under en rast finns betydligt större möjligheter att välja vilka kamrater man ska umgås med och olika tänkbara aktiviteter att delta i. Känns det inte tryggt i ett sammanhang på skolgården finns förhoppningsvis möjligheten att söka sig till ett annat. Just tryggheten är något som de ovan nämnda författarna ständigt återkommer till. Strömquist (1992) menar att talträning i klassrummet måste pågå inom trygga och avspända strukturer. Att börja arbetet under lättsamma former, gärna kamouflerade i lekens skepnad, gör att man senare kan öka kraven. Klimatet i klassrummet måste nämligen vara tillåtande, eftersom det då är möjligt att experimentera med de olika taltekniker som finns. Verkligheten ser dock inte alltid ut på detta sätt. Palmér (2010) pekar på svårigheter med muntlig framställning i klassrummet. Eleverna utför övningen enbart som en skoluppgift: i de yngre åldrarna för att läraren säger det och i de äldre mest med tanke på betyget. Enligt Palmér måste läraren vara medveten om detta och akta sig för att framställa sig själv som enda mottagaren av t.ex. en muntlig redovisning. Då går nämligen den talande eleven miste om erfarenheten att leva sig in i de övriga mottagarnas perspektiv, vilket kan avhjälpas genom att klasskamraterna får lämna respons på talet, då kan övningen upplevas mer som kommunikation än som ren uppvisning.

Redovisningar av olika projektarbeten är en vanlig talsituation i skolan. Dysthe (1996) menar att det är en skolgenre som på ett unikt sätt kombinerar det skriftliga (projektarbetet och manus) med det muntliga (själva redovisningen). Den genren kan närmast jämföras med radiopratarens tal som utgår från ett manus och TV-studios publik som kan liknas vid klasskamraterna. Media har ofta hög status bland elever, därför kan denna liknelse vara användbar. Olsson Jers (2010) skriver att många elever upplever att muntlig framställning är något som tillhör skolans värld och som har få likheter med det som senare utförs i arbetslivet. Hon nyanserar dock bilden och påpekar att en del elever också anser att det muntliga språket är en viktig kunskap i arbetslivet och därför vill de gärna öva på detta i skolan. Cederberg (1997) har forskat i talängslan och menar att eleverna måste få tillfälle att arbeta med talets möjligheter och upplevda faror, så som nervositet och osäkerhet. Träningen kan ge en djupare förståelse för talsituationen och de kan bli mer kritiska som åhörare. Cederberg pekar också på sambandet mellan lärande och interaktion och skriver att de tysta eleverna inte anser att deras brist på delaktighet i t.ex. diskussioner påverkar deras kunskapsinhämtande. De säger att de istället hävdar sig genom skriftliga uppgifter, möjligtvis anser de att enda nackdelen är att de inte frågar vid oklarheter. Att eleverna skulle gå miste om något genom att inte pröva sina idéer och tankar på andra, ser de själva som osannolikt. Cederberg har även frågat informanter som uppger att de genom skoltiden pendlat mellan tal och tystnad. De upplever att det, under perioder då de deltagit i diskussioner, krävts en annan skärpa under lektionen, vilket kan enligt Cederberg, vara värdefullt både för inläringen av faktakunskaper och för kunskapen om metoder att angripa problem med. Det finns alltså ”ett behov hos eleverna som lärande personer att bli bättre skickade i talekonsten för att på ett djupare plan kunna tillgodogöra sig studierna” (31). För många elever sker detta redan i

klassrummet, men de talängsliga behöver extra stöd för att utvecklas som talare. Cederberg förespråkar inte specialundervisning för dessa elever, utan en undervisning som tar hänsyn både till talare och till tigare. Båda grupperna måste få tillfälle att lära sig av varandra. Det är också viktigt att få kunskaper om hela kommunikationssituationen, vilket kan hjälpa de elever som upplever obehag vid talövningar. Det räcker med andra ord inte bara att ge eleverna taltillfällen för att utvecklas.

Olsson Jers (2010) har undersökt gymnasieelevers inställning till talsituationer i skolan. Hon menar att redovisningar av arbeten är något som eleverna genomför många gånger under sin skolgång. Ibland kunde detta ske så ofta som fyra gånger i veckan i olika ämnen. Eleverna saknar följaktligen inte träning i att praktiskt tala inför andra. Ändå ansåg eleverna att de behövde mer träning i just detta. Olsson Jers fann att de egentligen saknade möjligheter att arbeta med förberedelser inför ett tal. Där behövdes mer vägledning och erfarenhet. Hon pekade också på att det inte är ovanligt med oklarheter lärare och elever emellan. Läraren har som intention att t.ex. arbeta med de tekniska delarna av muntlig framställning, så som olika retoriska verktyg, medan eleverna riktar in sig på det praktiska, hur de utför exempelvis redovisningen, vilket kan leda till att båda parter känner frustration och uppgiften blir inte det tillfälle till utveckling som det var tänkt att vara. Får eleverna metakunskaper om den retoriska situationen kan de lättare behärska de förutsägbara händelserna som många gånger inträffar när de praktiskt utför sin redovisning. Även Strömquist (1992) håller med om att skolan inte bara ska se till elevens språkutveckling i stort, som att samtala och redovisa, utan också ge denne verktyg att utvecklas till en talare i mer formella sammanhang. Hon menar att detta borde ingå i skolans alla stadier och sedan fortsätta i högre utbildningar och då främst i lärarutbildningen. Detta är även i linje med McCraskey och Richmond (1991) som skriver att om elever får retoriska verktyg och undervisning om själva talsituationen kan det förebygga och minska den talängslan en del av dessa upplever.

2.2 Gruppens betydelse

Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära

Lgr 11, 2011, s. 10

Jag har redan berört att trygghet i ett klassrum eller i en grupp är en klar fördel om arbetet med elevernas muntliga framställning ska bli framgångsrikt. Men det finns andra aspekter på gruppens sammansättning som kan ha betydelse för arbetsklimatet. McCroskey och Richmond (1991) skriver att stora grupper kan upplevas som ett problem för de elever som känner sig osäkra inför en talsituation. Läraren hinner då inte med att uppmärksamma de tiggande eleverna, utan systemet bygger snarare på att en del elever inte ska ta så stor plats i undervisningen eftersom läraren främst måste upprätthålla ordningen i gruppen. I en grupp med färre åhörare kan detta upplevas som mindre stressande för tysta elever. Läraren får då mer tid att uppmärksamma och uppmuntra och de övriga gruppmedlemmarna upplevs oftare som ett stöd och inte ett hot i små grupper. Skiöld (1992) betonar att: "Vilken roll man kommer att spela i en grupp när det gäller talfrekvensen, bestäms naturligtvis av många faktorer: personlig läggning, ställning i gruppen, gruppatmosfär och andra psykologiska

faktorer” (62-63). Han menar vidare att även slumpen kan spela in. Om man av någon orsak varit tyst i början av en ny gruppkonstellation kan det vara svårt att senare bryta sig loss från det mönstret. Cederberg (1997) poängterar att om en grupp består av många dominanta och överdrivet pratiga deltagare kan de övriga anse att det inte är värt att försöka konkurrera om talutrymmet. Därför är det viktigt att både lärare och elever tillsammans ser till att varje deltagare så snart som möjligt talar i en nybildad grupp. ”Ingen ska tolerera att någon tilldelas rollen som gruppens tigare, utan alla ska tala” (33). Olsson Jers (2010) påpekar att elever ofta benämner sig själva som tysta eller pratiga, vilket är något som de bär med sig från tidigare stadier. Samtidigt menar hon att den kommunikativa framtonen är både kontextuell och situationell, vilket gör att många rör sig mellan polerna tystlåten och pratsam. ”Däremot kan man fastställa att alla är talare *oavsett* om man är pratsam eller tystlåten och som talare påverkar man och påverkas man av situationen *oavsett* talutrymme” (103). Adelmann (2002) är också inne på liknade tankegångar då han belyser att elevernas roller lätt stigmatiseras i en grupp och att det därför är viktigt att det sker en rotation bland deltagarna. Samtidigt har Olsson Jers iakttagit att det tar nästan hela första terminen på gymnasiet för många elever att hitta tryggheten i klassen och våga tala mer. Därför är det ett avvägande mellan trygghet och rotation som man får ta hänsyn till när man delar in klassen i grupper. Adelmann förespråkar ändå att grupperna ombildas eftersom då kan elevernas resurser lättare komplettera varandra och utgöra nya bryggor för varandras utveckling. Det kan också leda till att deltagarna blir mer aktiva.

2.3 Lärarens roll

När elever börjar i första klass är de flesta i hög grad kommunikativa i klassrummet, men detta är något som avtar under studietidens gång. Orsaken till detta kan vara de ökade kraven på uppgifterna, större självkritisk inställning och tidigare erfarenheter av talsituationer (Garme 2006; Olsson Jers 2010; Skiöld 1992). Lärarens roll i elevernas offentliga talutveckling är betydelsefull. Skiöld menar att det är viktigt att läraren är medveten om de problem som kan uppstå för eleven och det krävs att man är observant på de många gånger subtila signaler som eleven sänder ut inför talsituationer. Han anser att detta är något som lärarkåren i stort kan bli betydligt bättre på. Cederberg (1997) skriver att det inte är ovanligt med

lärare som inte själva riktigt vet hur man blir en bra talare, inte själva vet hur man hjälper andra mot ökad säkerhet i talarstolen och framför allt inte vet hur man handskas med de tysta elever som också behöver träna sitt tal

Cederberg 1997, s. 33

Aukrust (2003) påpekar att de samtal som borde förekomma mellan lärare och elever inte sker så ofta i klassrummet som man kunde önska med tanke på elevernas talutveckling. Även Dysthe (1996) skriver att det är förvånande att den ”monologiska undervisningen fortfarande är en så pass vanlig företeelse, trots att det finns en stor enighet bland pedagogerna att dialogisk

aktivitet är viktigt för inläringen” (224). Hon menar att det kan bero på lärarens behov av kontroll, av både ordningen i klassen och av det som avhandlas under lektionerna. Dysthe visar genom sin forskning att dialogisk undervisning inte behöver betyda att läraren förlorar kontrollen. Genom att t.ex. använda autentiska och öppna frågor kan läraren få eleverna mer engagerade och benägna att tala i klassrummet. Hon visar också att det muntliga och skriftliga arbetet kan komplettera varandra och hos eleven leda till en djupare förståelse av ämnet.

Bilden av hur mycket läraren arbetar med det muntliga i klassrummet är svårtydd, det verkar bero på vilka aspekter den enskilde forskaren undersöker. Som jag tidigare visat hävdar en del att det förekommer för lite muntlig kommunikation från eleverna under lektionstid. Garne (2006) däremot skriver att många lärare arbetar medvetet med detta i klassrummet. Hon tror att en av förklaringarna till den ökade medvetenheten om elevens muntliga utveckling beror på att det ingår muntliga delar i de nationella proven. Hon är inne på samma linje som Dysthe (1996), att lärarens frågor är viktiga i undervisningen. Genom sina frågor kan denne stötta och föra elevernas muntliga arbete framåt istället för att ta över när en elev upplever svårigheter vid en redovisning. Hellspong (2004) däremot pekar på att läroplanen visserligen lägger stor vikt vid den muntliga utvecklingen hos eleven, men att många elever inte får tillfälle att öva på rollen som talare. ”Och ännu fler får ingen systematisk träning i den muntliga framställningens teknik. De förutsätts kunna reda sig ändå, när de står upp inför en grupp” (57). Detta menar Hellspong kan leda till osäkerhet och ängslan inför nya försök att tala. Han tror att den största orsaken till denna brist i undervisningen beror på att muntlig framställning inte är ett obligatoriskt ämne i lärarutbildningen. De blivande lärarna går då miste om praktiska metoder och teoretiska modeller som kan bli pedagogiska verktyg i deras egen undervisning. Hellspong skriver dock att han kan se att det är en förändring på gång och att ämnet nu berörs mer i lärarutbildningen.

Det är inte alltid som lärarens intentioner når ut till eleverna. Olsson Jers (2010) menar att eleverna i hennes avhandling upplever att lärare vill att de ska ”prata mer”, samtidigt som de ofta får höra att de är för pratiga. Hos eleverna råder en förvirring av vad ”prata mer” egentligen betyder och vad det i praktiken innebär. Hon såg under sina observationer att ”de retoriska situationer som uppkommer ur ett problem (innehåll) är mer engagerade för eleverna än de retoriska situationer som uppkommer ur en situation” (267). Eleverna ger uttryck åt liknade erfarenheter: är de engagerade och uppgiften känns utmanande talar de mer. Läraren måste alltså vara medveten om hur man använder kommunikation i undervisningen. Tornberg (2004) menar att det finns en grundläggande skillnad om läraren använder kommunikation ”som ett undervisningsmål eller som själva principen för undervisningen” (198). Om det första alternativet dominerar blir de språkliga färdigheterna viktigast, att kommunicera på riktigt blir något som väntar eleverna i framtiden. Råder däremot det andra synsättet tas mer hänsyn till vad de språkliga handlingarna kan användas till i klassen. Tornberg påpekar att det inte finns en klar gräns mellan dessa två synsätt, det ena utesluter inte det andra i undervisningen men för att göra språket levande krävs innehåll och en mening, ett specifikt syfte för eleven att tala. För att hjälpa eleverna att våga tala, skriver Palmér (2010) att läraren kan använda sig av övergripande stöttning i talsituationer, vilket innebär att undervisningen har tydliga mål och är väl genomtänkt. Denna stöttning kan vara en hjälp att utveckla

elevernas muntliga framställning och på så vis öka svårighetsgraden på uppgifterna. Palmér menar vidare att det också är viktigt med direkt stöttning. Då ger läraren stöd inför och under ett konkret arbetes gång, vilket kan ske genom uppmuntran, frågor, instruktioner och anpassning av uppgiften utifrån elevernas behov. Cederberg (1997) anser att det är just detta arbetssätt som eleverna efterfrågar. Hennes informanter säger att de oftast bara får ett ”bra” från läraren efter exempelvis en redovisning. De upplever inte att detta är tillräckligt för att leda vidare till en ökad säkerhet i talsituationen.

Avslutningsvis vill jag delge tre punkter som Strömquist (1992) redogör för och som sammanfattar det många olika forskare förmedlat i sina texter av vad läraren bör ge eleverna genom sin undervisning:

- självförtroende och vana att tala
- utvecklad textbildningsförmåga
- insikt i framförandets konst (39).

Det är enligt Strömquist viktigt att eleven får de förutsättningar som krävs för att denne ska se sig som en talare. Eleven måste våga exponera sig inför publiken och få öva på detta i en trygg grupp. Genom en övergripande planering där metoder, övningar och fakta knyts ihop till en helhet kan läraren underlätta elevens arbete med muntlig framställning.

3 Syfte och frågeställningar

Ovan har jag visat att både styrdokument och forskning pekar på att muntlig framställning är något som ska utvecklas hos eleverna under skoltidens gång. Mitt syfte med detta examensarbete är att undersöka fem lärares perspektiv och attityd till hur denna utveckling hos eleverna kan främjas. Utifrån detta blir mina frågeställningar följande:

- Vilken inställning har lärare till muntlig framställning i undervisningen?
- Hur anser lärare att detta arbete bör struktureras?

4 Metod

I detta avsnitt kommer jag att visa hur jag har arbetat med detta examensarbete, beskriva vilka ställningstaganden jag gjort under arbetets gång och hur jag kommit fram till mina resultat.

4.1 Metodval

Att välja forskningsmetod var inte helt självklart. Min första tanke var att observera några lärares arbete med muntlig framställning i klassrummet. Men som Stukát (2005) påpekar är detta en tidskrävande metod. Eftersom muntlig framställning oftast ingår i andra

arbetsmoment och inte som ett enskilt ämne i skolan skulle jag behöva tillbringa åtskilliga timmar med klassen för att få en djupare förståelse av lärarens arbete. Uppsatsens tidsram skulle enbart tillåta en, möjligtvis två olika lärares arbete under en väldigt begränsad tid. Metoden jag valde att använda benämner Dalen (2007) som semistrukturerad intervju. Där är samtalet inriktat på det ämne forskaren valt ut och man följer en intervjuguide, men det finns även utrymme för nya infallsvinklar från informanten. Jag anser att detta är ett sätt för mig att få kunskap om och tillträde till lärares perspektiv på muntlig framställning. En enkätundersökning eller en strukturerad intervju var inget alternativ, då jag skulle ha missat möjligheten att ställa följdfrågor och fånga upp erfarenheter och uppfattningar som jag inte formulerat frågor kring på förhand. I en semistrukturerad intervju kan man nämligen anpassa frågorna efter informanten, be om förtydliganden och också fånga upp tankegångar som dyker upp under intervjuens gång (Stukát 2005).

4.2 Urval

Jag har intervjuat fem lärare från tre olika mellansvenska skolor. Innan jag började söka upp informanter samtalade jag med berörda skolors rektorer och de gav mig tillåtelse att genomföra intervjuer med personal på deras skolor. Två av lärarna sökte jag upp på deras arbetsplatser för att fråga om de ville medverka. En frågade jag per telefon och två lärare blev tillfrågade av de lärare jag redan talat med. Två av lärarna blev uppsökta för att jag haft kontakt med dem tidigare och de andra blev slumpmässigt utvalda. Alla tillfrågade ställde upp på att medverka i mitt arbete. Lärarna fick ett brev (se bilaga 1) där jag kort förklarade vad mitt arbete handlade om, deras rätt att avbryta sin medverkan, anonymitet och liknande samt de frågor jag tänkt utgå ifrån under intervjun (se vidare nedan, under Intervjuer). De kriterier jag hade på informanterna var att de skulle arbeta i årskurs 1-3 och jag försökte få en spridning i antal tjänsteår inom skolan. Den spridning det blev på antalet arbetade år i skolan är cirka 5-40. Att samtliga är kvinnor är inte överraskande eftersom det finns få män som arbetar i den åldersgruppen. Att utröna om det finns eventuella skillnader i kvinnliga och manliga lärares syn på muntlig framställning är intressant men ryms inte inom arbetets syfte.

4.3 Intervjuer

De intervjufrågor jag arbetat fram (se bilaga 2) försökte jag göra så öppna som möjligt, och få till antalet, för att minska min egen påverkan på informanterna. Trost (1997) menar att vi har en benägenhet att ställa frågor i form av påståenden, vilket kan leda till att informanten håller med även om det inte är dennes åsikt. Dalen (2007) skriver att det är viktigt att börja intervjun med generella frågor inom området. Informanten måste få möjlighet att slappna av och känna sig bekväm i situationen. Eftersom informanterna kan lägga in olika innebörd i begreppet muntlig framställning var det viktigt för mig att förstå hur informanten såg på detta i inledningen av intervjun. Därför valde jag att som inledning fråga om vad begreppet innebar för denne. Inför intervjun valde jag att delge läraren mina frågor. Jag är medveten om att detta kan ha lett till att svaren blev mer tillrättalagda. Fördelen med denna metod är att läraren får tid att exempelvis tänka igenom sitt arbetssätt inom ämnet. Jag hade även förberett några följdfrågor som jag inte skrev ut för att på så vis få en blandning av förberedda och spontana utsagor. Jag valde, i samtycke med samtliga informanter, att använda diktafon under

intervjuerna. Enligt Dalen (2007) är detta att rekommendera vid intervjuer, eftersom man då ordagrant får med det som sägs under samtalet. Under intervjun valde jag även att göra stödanteckningar för att fånga upp sådant jag ville fråga mer om, men först när läraren talat klart för att inte störa dennes tankegång. Trost (1997, s. 61-62) påpekar att man aldrig bör avbryta en informant, utan låta denne tala färdigt och sedan fråga. Om jag enbart antecknade var jag rädd att mycket information skulle gå förlorad. Fokus skulle då snarare vara att få nedtecknat så mycket som möjligt och uppmärksamheten på oklarheter och följdfrågor skulle bli lidande. Intervjuerna, som varade mellan 20 och 40 minuter, ägde rum på de olika lärarnas arbetsplatser, i deras respektive klassrum, vilket är enligt Stukát (2005, s. 40) att föredra. Miljön ska av informanterna upplevas som trygg och lugn.

4.4 Bearbetning av material

Alla intervjuer skrevs ut. Dalen (2007) menar att det är tidskrävande men ett arbetssätt som ger en möjlighet att lära känna sina data. Jag skrev ut det mesta men ibland kom läraren in på sidospår som var långt ifrån mina forskningsfrågor och dessa avsnitt transkriberades inte. Jag valde att skriva ut efter gällande skriftspråksregler, vilket innebär att jag valde bort de mest talspråksaktiga uttrycken och ändrade dialektala ord och speciella uttryck som skulle kunna härledas till informanten eftersom jag lovat informanterna anonymitet. Därefter började jag söka efter mönster, återkommande ord, skillnader och likheter i det utskrivna materialet. Vidare strukturerade jag upp materialet för att utifrån syftet få mina forskningsfrågor besvarade.

4.5 Tillförlitlighet

Stukát (2005) pekar på invändningar mot kvalitativa forskningsarbeten. Subjektiviteten är hög eftersom resultatet påverkas av de föreställningar och förkunskaper som forskaren bär med sig. Jag har i detta arbete inte gjort anspråk på att redovisa några absoluta sanningar. Det jag redogör för är ofrånkomligen mina tolkningar av det informanterna uttryckte. Däremot har jag lagt ned mycket tid på att skapa öppna frågor och i resultatdelen försökt att ge en sådan rättvis och god bild som möjligt av de fem lärarnas uttalanden. Stukát (2005) skriver att det låga antalet undersökningsspersoner i en kvalitativ undersökning minskar generaliserbarheten. Eftersom mitt syfte med uppsatsen inte är att redogöra för hur lärare i allmänhet arbetar med muntlig framställning utan enbart de fem jag intervjuat uppfyller den kvalitativa undersökningen, med dess intervjuguide, mina krav på arbetssätt. Stukát (2005) menar att den intervjumetod jag valt ställer höga krav på den som utför intervjun. Förmåga och färdigheter spelar en stor roll. Jag saknar erfarenheter av detta arbetssätt och därför har jag lagt ned mycket tid på att ta fram öppna frågor och att läsa in mig på ämnet, för att kunna möta de tankar som lärarna delgett mig.

5 Resultat

I nedanstående avsnitt redogör jag för det som framkommit under arbetets empiriska del. Jag har intervjuat fem lärare som arbetar i årskurs 1-3, varav några tidigare har arbetat med äldre

elever. Lärarna har i texten fått fingerade namn. När jag skriver lärarna menar jag de fem jag intervjuat och inte lärare i allmänhet.

Tabell 1: En översikt av medverkande.

Namn	Yrkesverksamma år inom skolan
Kajsa	25
Katja	5
Kelly	15
Kira	8
Klara	38

5.1 Begreppet muntlig framställning

Samtliga lärare ser på muntlig framställning ur vad Olsson Jers (2010) kallar ett vidare perspektiv. Målet är att eleven ska våga tala inför en grupp, men vägen dit kan se olika ut beroende på varje enskild elevs förutsättningar. Lärarna menade därför att även om en elev sitter i sin bänk och talar eller står framför klassen och visar en teckning medan läraren berättar, kan detta ses som ett delmål på vägen till att tala inför en grupp. Att få eleverna att våga exponera sig kan kräva mycket arbete från lärarens sida eller så sker det helt av sig självt. Muntlig framställning kan med andra ord innebära många olika moment.

Kira, lärare årskurs 2:

- Muntlig framställning är när man uttrycker något muntligt som någon annan hör. Fast egentligen lite mer i någon presentationssituation, mer än att bara räkna upp handen och säga att $4+4=8$

Att hjälpa eleverna till att våga exponera sig inför klassen arbetar samtliga lärare med. Det kan vara att först få skriva om vad man gjort under helgen eller andra tankar man vill dela med sig av och sedan läsa upp detta för klassen. Två lärare beskrev att de ibland arbetade på motsatt sätt: först fick eleverna berätta, sedan skriva, detta bidrog senare till en fylligare text. En annan övning var att eleverna fick välja en sak hemifrån som de sedan berättade om inför klassen. Tanken med dessa moment är att eleven får tala om något som denne känner väl till. Även teateruppvisningar i olika former och för varierande publik ingår emellanåt i planeringen.

Katja, lärare årskurs 2:

- Muntlig framställning menar jag, är även högläsning inför andra

Katja arbetar mycket med just högläsning, antingen läser eleven enbart för henne eller inför klassen. De började tidigt i första klass med detta och hon är noga med att skapa ett tillåtande klimat i klassen under högläsningen. Garne (2006) menar att högläsning är en väg mot att behärska den exponering som ett muntligt framträdande innebär. Katja berättar dock att detta arbetsmoment är omtvistat bland lärare i allmänhet.

Katja, lärare årskurs 3:

- Jag upplever det som om barnen inte får läsa för varandra, det är tabu från de vuxnas håll att barnen ska läsa för varandra. Då utsätter man dem för saker och ting, men jag tror att om det börjas i tid så går det. Ju tidigare desto bättre.

Katja förklarar samtidigt att hon tycker sig märka att en attitydförändring är på gång. Strömquist (1996) anser också att elevernas högläsning bland annat bidrar till deras muntliga utveckling. Hon tror att lärarnas negativa syn på momentet kan bero på deras egen upplevelse från sin skoltid då alla måste läsa ur en tjock bok inför hela klassen. Att dela in eleverna i grupper eller parvis turas om att läsa, kan få bort det långtråkiga och utsätta i högläsningssituationen. Kelly och Kira ger andra förslag på vad muntlig framställning kan innebära:

Kelly, lärare årskurs 1:

- Muntlig framställning är också att våga ha en åsikt inför gruppen [...] Muntlig framställning ingår i många ämnen eftersom man kan redovisa, man kan diskutera eller resonera i en grupp om tillexempel problemlösning.

Kira, lärare årskurs 2:

- En annan sak som man kan använda till muntlig framställning är att beskriva någonting. I klassrummet kan man ha god nytta av att låta barnen beskriva det jag just har berättat.

Arbetsättet menar Kira kan hjälpa elever som har svårigheter att svara på öppna frågor. Här finns ett tydligt facit och eleven får då göra sin röst hörd i klassrummet. På så vis får även läraren ett kvitto på om informationen har gått fram som planerat. En del elever måste läraren arbeta med så att de över huvud taget pratar i klassrummet. Det kan underlätta om de inte behöver tycka och tänka ut ett svar, antingen är svaret givet eller så är det något enbart de själva har svaret på, som exempelvis hur rasten varit, förklarar Kira.

5.2 Vägen till muntlig framställning

Lärarna uttrycker skilda tankar om hur arbetet bör läggas upp för att de överhuvudtaget ska vara i stånd att bedriva ett vettigt arbete med elevernas muntliga utveckling. Att klimatet i klassen har stor betydelse är de dock överrens om. Trygghet är ett ord som alla tagit upp utan att jag ställt någon fråga om detta.

Klara, lärare årskurs 3:

- Jag blir mer och mer säker på att det som händer i klassrummet är mycket en samspelsfråga och för att vi ska få individer att fungera bra måste det vara ett väldigt tryggt sammanhang [...] Vad har vi för förhållningssätt mellan mig och barnen och vad har det skapat för förhållningssätt mellan barnen?

Klara anser att utan ett tryggt och tillåtande klimat i klassrummet blir arbetet med det muntliga inte lika meningsfullt. Hon berättar att hon upplever att benägenheten att tala i klassrummet till 85-90% beror på det sociala sammanhanget i klassen. Hemmet och samhället i övrigt har betydligt mindre påverkan. McCroskey och Richmond (1991) pekar på att det finns en ärftlighetsfaktor när det handlar om villigheten att tala inför andra men att omgivningens bemötande har betydligt större betydelse för den kommunikativa utvecklingen. Det måste finnas en trygghet i talsituationen. Kira talar också om trygghet men då med tanke på ord. Hon syftar på de barn som inte har ett stort svenskt ordförråd, speciellt barn med svenska som andraspråk men även andra barn med torftigt ordförråd kan få problem. Enligt Kira vågar dessa barn oftast inte uttrycka sig om det inte finns en trygghet med orden. Kajsa arbetar med att vara en tydlig ledare för att skapa trygghet. I hennes klassrum är det bannlyst att fråga om någon törs eller vill gå fram och tala. Hon påpekar att hon aldrig skulle ta upp någon som inte klarar av det, då får man gå en annan väg.

Kajsa, lärare årskurs 3:

- Jag frågar aldrig: - Törs du? Vill du? Jag säger nu går du fram, det är din tur. Jag har aldrig varit med om att någon i trean inte har vågat.

Det har med rättvisa att göra, förklarar hon. Alla har rätt att få de redskap som behövs för att utvecklas som talare. Kajsa menar att hon då förmedlar ett arbetssätt där alla räknas, alla är lika viktiga och ska ges lika stora möjligheter att framföra sina berättelser och åsikter. Med över 20 år i yrket känner hon en stor trygghet med sitt arbetssätt. Kajsa betonar att redan i första klass bör eleverna få gå fram och tala inför klassen. Kelly, som arbetat några år färre än Kajsa, men som utan tvekan räknas som en erfaren lärare, resonerar på ett annat sätt. Hon låter de som vill komma fram och exempelvis redovisa men det är inget hon från början trycker på. För Kelly är det viktigt att eleverna först får möjlighet att erövra rummet.

Kelly, lärare årskurs 1:

- Vid bokstavsinläring gör vi ord på tavlan och då får de välja ett ord som de får läsa. De vet vad som står där eftersom vi gått igenom det många gånger. Sedan får de komma fram och sätta ut ordet. Att få röra sig i rummet när alla tittar är också ett steg i att våga. Att våga delta.

Det finns följaktligen många aspekter på trygghet i en talsituation, lärarna har här pekat på gruppen, ledaren, språket och rummet. Upplevd trygghet i en talsituation kan många gånger vara avgörande för hur resultatet med arbetet kommer att bli, Strömquist (1992) skriver att lekfulla övningar kan hjälpa eleven att skolas in i talandet. Genom att skapa ett klimat av trygghet och avspändhet där eleverna ofta får tillfälle att tala byggs en vana upp som sedan kan underlätta för den fortsatta muntliga utvecklingen. Trygghet, vana och progression bedömer Strömquist som viktiga faktorer för elevens inställning till muntlig framställning. Skiöld (1992) anser att känslan av att göra bort sig är det vi fruktar mest när vi ska tala inför andra. Speciellt inför människor vi känner, så som klasskamrater. Han skriver att om vi riskerar att bli utskrattade eller få spydiga kommentarer minskar möjligheten att man frivilligt utsätter sig för detta. Klara uttrycker liknande tankar:

Klara, lärare årskurs 3:

- Det är vårt ansvar som vuxna att se till att klimatet är tillåtande. Det kan handla om en liten blick, det kan handla om en fnysning, det kan handla om väldigt sofistikerade saker som kan göra att ett litet barn blir tyst. Vi måste titta på vilken mylla vi har för att arbeta med muntlig framställning.

Hundeide (2003) skriver att med mycket små medel kan elever inkluderas eller exkluderas i gruppen och undervisningen. Han menar att en bra lärare har förmågan att inkludera alla elever i undervisningen vilket skapar trygghet och underlättar elevernas förmåga att kommunicera.

Det är enbart Klara som berättar att hon arbetar med de retoriska verktygen med eleverna. Hon menar att det gäller att ha fingertoppskänsla så att man inte går över gränsen och kränker någon, men om en elev inte hörs är det bättre att be denne upprepa något talat som blivit otydligt eftersom det skulle vara synd om kamraterna går miste om det elever har att säga. Klara kan också, inför till exempel en redovisning, be eleverna att tänka på kroppsspråket eller att titta på publiken. Det viktigaste är ändå, enligt henne, att eleverna får uppleva att de lyckas.

Klara, lärare årskurs 3:

- För man har ett väldigt ansvar när man tar fram barn. De ska känna sig lyckade då de går där ifrån. De kanske kände sig glada när de gick fram men misslyckade efteråt och då kanske de aldrig vill gå fram igen.

5.3 Demokrati

De tre lärare som arbetat längst i skolan, runt 15 år eller mer, talar mycket om demokrati, elevinflytande och en rättvis undervisning. De två som arbetat strax över fem år som lärare tar inte upp de aspekterna när vi talar om det muntliga arbetet i klassrummet. Tänkvärt är det

också att de två som arbetat längst, över 20 år, säger att det är just de perspektiven som förändrats från att de var nytexaminerade. Kajsa som arbetat näst längst i skolan förklarar:

Kajsa, lärare årskurs 3:

- Det här med rättvisa hade jag inte lika klart för mig. Jag blev då mest glad om det var någon som ville stiga fram och då tyckte jag att jag hade hela gruppen med mig. Man var glad om man bara hade några som hängde med.

Kajsa berättar vad hon menar rättvis undervisning. Att bara låta de elever som vill komma fram och tala anser hon vara ett hot mot demokratin. För det är alltid samma elever som vill, de som har uppbackning hemifrån. Även Kelly pekar på att hemförhållanden kan spela en roll för hur eleven vågar ta ställning inför sina klasskamrater.

Kelly, lärare årskurs 1:

- Det är A och O i livet att våga prata och ha en åsikt, också i det sociala samspelet är det viktigt att våga ha en åsikt men också att acceptera att andra tycker annorlunda. En del har det naturligt hemifrån men skolan kan både främja och kväva det.

Palmér (2010) skriver att det är viktigt att eleverna får komma till tals eftersom det är en förutsättning för att de ska kunna påverka, vara delaktiga och ta ansvar i skolan. Muntlig kommunikation är demokratins främsta redskap. Klara har som åsikt att man måste rusta eleverna inför deras framtid. Att se vad som förväntas av dem senare i livet.

Klara, lärare årskurs 3:

- Då kommer vi in på inflytande, elevernas möjlighet att utöva inflytande. Vissa måste vi kanske hålla tillbaka för att andra ska få komma fram. Så har vi det också i samhället i övrigt, vi har regler. Är man på möte har man talordning, man pratar en i taget och man kommenterar inte vad andra säger utan man säger sin ståndpunkt.

Klara berättar att mycket av arbetet med muntlig framställning i en klass går ut på att varje elev ska våga ha en egen åsikt. Att våga framföra sin uppfattning och samtidigt göra detta utan att trycka ned på någon annan. Det är viktigt att kunna enas även om inte alla har samma inställning i frågan. Alla de intervjuade lärarna menar att detta är en del av arbetet med muntlig framställning samtidigt som eleverna får lära sig att lyssna på varandra, respektera olika åsikter och att enas. Utifrån vad lärarna berättar verkar det som om mycket tid läggs på att eleverna ska våga ta ställning inför gruppen. Tornberg (2004) förklarar att detta kanske är skolans viktigaste uppgift. Läraren måste enligt henne låta eleven göra demokratiska erfarenheter i undervisningen, genom att samtala och ta del av skilda värderingar och perspektiv.

5.4 Begränsningar och planering

Två av lärarna anser att de hinner med det arbete som behövs i klassen gällande muntlig framställning. Kajsa menar att det i hennes fall beror på att hon just nu har en relativt liten grupp. De orkar vara den ”stödjade publik” som hon menar är så viktig för den som talar. När Kajsa haft klasser med fler elever har ett av problemen varit att det inte finns lokaler att tillgå för att dela upp i mindre grupper. Under arbetet med muntlig framställning hjälper det inte att vara fler lärare i ett klassrum, utan det är publikens koncentration som brister om de måste lyssna på alltför många framföranden. Kira upplever också publikens roll som den mest begränsande faktorn, idealet vore att dela upp klassen oftare. Alla ”förtjänar en nyfiken publik” och inte enbart de första som talar. Därför menar hon att arbetet med det muntliga kan komma i skymundan eftersom det kräver en välvillig och delaktig publik. De två lärare som önskar mer tid för arbetet med elevernas muntliga utveckling saknar det estetiska i verksamheten. Speciellt för att stärka de elever som upplever obehag vid talsituationer anser lärarna att dans, sång, teater, rollspel och bild kan vara ett stöd när de exponeras. De arbetar redan med detta genom bland annat teateruppvisningar men inte i den utsträckning de skulle önskat.

Alla lärare har oftast något eller några moment i veckan där de planerar in det muntliga arbetet. Vanligast är måndagens berättande om helgen. Samtliga lärare tar även tillfället i akt när det handlar om elevernas kommunikativa utveckling.

Kelly, lärare årskurs 1:

- Det gäller att ta vara på alla tillfällen som man kan fånga upp. Både ute och inne.

Arbets sättet är enligt Gullbrandson och Olsson (2008) utvecklande för eleverna. Det behöver inte alltid vara planerade arbetsmoment utan läraren tar vara på de tillfällen som spontant dyker upp. På så vis kan det muntliga bli en naturlig del av skoldagen. Samtidigt visar bland annat Palmér (2010) hur viktig den långsiktiga planeringen är för muntlig utveckling. Genom en progression kan eleverna ta tillvara den tidigare kunskapen de erövat och använda den när svårighetsgraden ökar.

5.5 Obehag vid muntlig framställning

Jag valde att använda ordet obehag istället för talängslan eftersom det kan upplevas som om man sätter en ”etikett” på barnet. Några lärare föredrog ändå att använda talängslan medan andra inte menade att de ville säga att eleven led av talängslan eftersom de arbetade med så unga elever. Det råder en enighet bland lärarna att det finns elever som upplever obehag och behöver stöd i samband med muntlig framställning. Denna medvetenhet är enligt McCroskey och Richmond (1991) en förutsättning för att hitta metoder att hjälpa dessa elever. En uppmärksam lärare kan tidigt sätta in stöd och ge individuella instruktioner som underlättar för eleven. Om inget görs kan eleven fastna i en roll som klassens tyste elev vilket kan blir allt svårare att ta sig ur. Hundeide (2003) skriver att lärare, i likhet med människor i övrigt, har en

benägenhet att hitta egenskaper och brister hos barnet istället för att söka förklaringar i omgivningen. För eleven innebär det att denne kan förverkliga och förstärka egenskaper som exempelvis läraren tillskriver eleven. Att inte förstärka elevernas syn på sig själva som förslagsvis blyga arbetar Kajsa aktivt med. Genom att alla ska vara delaktiga i undervisningen och utifrån sina förutsättningar delta, försöker skapa hon ett klassrumsklimat där ingen ska bli utanför eller känna sig bortvald.

Kajsa, lärare årskurs 3:

- Det bästa sättet att hjälpa dem enligt mig, är att de får gå fram och jag ger dem ett paraply och de får göra sin grej. Jag kanske läser deras saga istället för att de gör det och då läser jag den lite bättre än de andras, med mer spänning, med mer röst och sådana saker. Men det är viktigt att de gör exakt samma sak som alla andra. De får inte komma undan, då tycker inte jag att man är snäll. De ska också vara framme, vill de inte tala får de agera på något annat sätt, till exempel visa bilder. I en skola för alla ska ingen bli bortvald.

Antalet i en klass som upplever obehag i samband med muntlig framställning varierar enligt lärarna men det rör sig om ett fåtal. Enligt Klara är det ett tecken på att något inte är bra i gruppen om det är många som är tysta. Hon menar att de flesta eleverna i årskurs 1-3 är spontana och vill gärna bli sedda. Katja, som även arbetat med äldre elever, upplever att obehagen ökar med elevernas ålder. Kelly har gjort liknande iakttagelser och berättar att hon haft klasser där de arbetat mycket med det muntliga, men när eleverna börjar i högstadiet blir det pinsamt att tala inför gruppen.

Att låta eleverna få tala inför en mindre grupp nämner samtliga lärare som ett tillvägagångssätt för att minska obehaget för eleven. McCroskey och Richmond (1991) menar att lärarens största uppgift med elever som upplever obehag i talsituationer, är att uppmuntra dem att tala. Ett sätt att göra detta är att skapa trygga, små grupper där eleven kan få stöd och uppmuntran av sina kamrater. En annan metod som Kira använder sig av är att låta eleven förbereda sig genom att en klasskamrat eller läraren först lyssnar på det som senare ska berättas. På så vis får eleven en bekräftelse på att materialet duger och blir då lugnare.

Användandet av någon form av rekvisita kan hjälpa eleven att våga tala enligt några lärare. Kajsa låter eleverna klä ut sig, det krävs oftast inte mer än en jacka för att minska känslan av utsatthet. Ett papper som en elev håller framför ansiktet samtidigt som denne läser för sina kamrater kan fungera som en avskärmning. En kamrat eller en lärare som står bredvid kan också upplevas som ett stöd.

Klara, lärare årskurs 3:

- Det kanske är en kompis eller jag som står bredvid som stödperson, ett extra jag. Det blir ett stöd och inger en känsla av att om jag faller är det någon som tar hand om mig. På så vis försöker man skapa en aura av trygghet runt barnet.

Både Kelly och Klara låter emellanåt eleverna sitta i en ring när de ska utföra en muntlig övning. Man får då allas blickar på sig men behöver inte lämna gruppen när man ska tala. Det kan bli ett steg på vägen från tryggheten i bänken till att våga stå framför klassen. Garne (2006) skriver att detta kan upplevas som mindre laddat och därför hjälpa elever som inte vill bli exponerade inför andra.

5.6 Publikens roll

Jag har redan visat att lärarna anser att publiken, i form av klasskamraterna, är viktig för den som talar. Deras roll kan vara helt avgörande för hur den talande eleven uppfattar sin situation. Eleverna måste få träna på att vara en bra publik som stöttar den som talar.

Kajsa, lärare årskurs 3:

- Jag tycker det är väldigt viktigt att när de gör något muntligt så ska de andra ha möjlighet att lyssna, den som talar får inte råka ut för någon som är ointresserad eller att publiken inte hör vad som sägs. När vi gör något muntligt ska alla vara med. Ingen ska sitta i ett hörn med mig, om denne inte vill tala inför kamraterna medan den övriga klassen gör något annat, då är det bättre att vi går till ett annat rum. För publiken är väldigt viktig. Barnen är vana att vara en filmpublik som reser sig när rollistan kommer. Därför är det viktigt att prata om att man sitta kvar tills ridån har gått ned några gånger så att man är med på slutet också. Man reser sig inte innan någon har slutat att prata.

Kira upplever att den stora ”nötningen” i det muntliga arbetet oftast ligger på hur publiken ska uppföra sig. ”För hur mycket man än förbereder sig och hur bra man än talar, hjälper inte det om publiken slutat lyssna och istället leker med suddet” säger hon. Då blir det svårt för den som försöker berätta något. Att ha olika sorters publik kan också stimulera till fortsatt arbete med det kommunikativa. Kelly låter sina elever skriva sagor som de sedan läser upp inför yngre elever. Som jag redan nämnt arbetar några lärare med storsamlingar inför övriga skolans lärare och elever och teaterföreställningar där även föräldrar får komma och vara publik.

Palmér (2010) förklarar att respons på elevens muntliga framställning kan upplevas av denne som ett tecken på att läraren lyssnat. Ett slentrianmässigt ”bra” är inte särdeles utvecklande, det samma anser även Sigrell (2008). Svepande omdömen leder inte till förbättring. Han skriver att många lärare upplever svårigheter i detta som ändå ingår i deras yrke, att ge kommentarer på elevers framföranden. Oavsett ålder på eleverna är det viktigt att lyfta fram det som var bra och inte enbart det som behöver förbättras. På frågan om de intervjuade lärarna ger respons svarar de flesta lite tvekan. Något uppmuntrande, är det vanligaste svaret jag får. En lärare har tidigare låtit sina äldre elever ”nosa” på det här med respons genom att ställa frågor till den som talat och ge positiv feedback till varandra. Kira är den ende läraren som tar upp respons innan jag själv hinner fråga. Hon arbetar med att låta eleverna ge varandra positiv feedback. Innan hon introducerade detta arbetssätt gick hon noga

igenom vad det innebar och gav exempel på sådant man kunde säga. Nu uppmärksammar eleverna väldigt konkreta detaljer som att kamraten talade tydligt eller att det var en spännande berättelse. Arbetssättet ses som ett led i förberedelserna inför att eleverna senare ska ge varandra utvecklande kritik. Jag tolkar det även som om Klara arbetar med en form av respons när hon arbetar med de retoriska verktygen som jag skrev om i ”Vägen till muntlig framställning”. Hon ger ibland konkreta råd före och/eller efter en muntlig framställning.

5.7 Lärarens kunskaper

Lärarna var överens om att de inte fått någon kunskap om elevernas muntliga utveckling under sin studietid. Kira hade en liten retorikkurs och Katja minns att de vid något tillfälle fått hjälp med sina muntliga redovisningar, men inget om hur man kunde arbeta med detta tillsammans med eleverna. Strömquist (1992) anser att eleverna behöver en genomtänkt undervisning där de kan få de redskap som behövs för att utveckla den muntliga förmågan. Därför borde det enligt henne vara en självklarhet att undervisning i tal och kurser i praktisk och teoretisk retorik ingår i lärarutbildningen. Cederberg (1997) förklarar att lärare kan uppvisa stora brister när det handlar om hur man praktiskt och teoretiskt genomför en talsituation. Hon pekar också på att det förekommer en osäkerhet hos läraren om hur man ska stötta elever som upplevs som tysta. Cederberg menar att elever som känner en rädsla inför talsituationer många gånger har alltför höga krav på sig själva och kan då bli hjälpta av att ges möjlighet att utveckla redskap som underlättar förberedelserna och genomförandet av den muntliga framställningen.

Alla lärare utom en berättar att de inte fått någon fortbildning eller diskuterat arbetet med elevernas muntliga utveckling under studiedagar. Den som här har en avvikande erfarenhet är Klara som både gått kurser och haft diskussioner med arbetslaget gällande detta. I synnerhet skedde det under en tidperiod då hon hade en rektor som var intresserad av dessa frågor. Kajsa har ofta diskussioner med andra lärare om elevernas muntliga utveckling, dock inte under arbetstid. Kelly förklarar att sådana frågor inte hinns med under deras studiedagar och arbetslagsmöten. När lärarna får tillfälle att diskutera är det akutlösningar som måste prioriteras. Hon förklarar att hur man som lärare lägger upp arbetet med elevernas muntliga utveckling är individuellt.

6 Diskussion

I detta avslutande kapitel kommer jag att lyfta fram några exempel från arbetets teoretiska och praktiska delar och jämföra dessa. I resultatdelen har jag visat att det finns likheter och skillnader i lärarnas syn på elevernas arbete med muntlig framställning, här kommer jag att jämföra detta med den litteratur jag arbetat med. Även i detta kapitel syftar jag på de fem lärare jag intervjuat när jag skriver ”lärarna” och inte lärare i allmänhet.

De frågeställningar jag arbetat med i detta examensarbete är följande:

- Vilken inställning har lärare till muntlig framställning i undervisningen?
- Hur anser lärare att detta arbete bör struktureras?

Genom intervjuer har jag fått ta del av fem lärares syn på muntlig framställning. Eftersom de fick ta del av de flesta frågorna i förväg och jag inte haft möjlighet att observera deras arbete i klassrummet, ser jag deras svar snarare som visioner än hur en dag i deras klassrum faktiskt ser ut. De exempel på arbetsmoment lärarna berättade om var både sådant de arbetade med nu eller nyligen tillsammans med klassen, men också sådant de gjort med tidigare grupper. Därför blev den första upplevelsen att de flesta lärare arbetade mycket med muntlig framställning men när jag frågade vidare visade det sig inte alltid vara så. Ett exempel är en lärare som beskrev att de arbetade med detta varje måndag men för att publiken inte skulle tröttna fick tre elever komma fram vid varje tillfälle. På en termin blir det inte många övningsmöjligheter för varje elev. Samtliga lärare är överens om att eleverna behöver öva på att genomföra en muntlig framställning men de menar också att det är svårt att dra en tydlig gräns mellan detta och den övriga muntliga utvecklingen. Några lärare hänvisar till läroplanen och att det står om det muntliga där. Den lärare som arbetat längst i skolan anser att det muntliga fått mer och mer utrymme i styrdokumentet, vilket hon menar är en fördel eftersom dessa moment då får en högre status. I Lgr 11 (2011) står det bland annat att när eleven genomgått grundskolan ska denne kunna ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (13). De lärare jag intervjuat arbetar i årskurs 1-3, och deras elever ska enligt Lgr 11 arbeta med och slutligen behärska att återberätta, hålla muntliga presentationer och muntliga berättelser för olika mottagare.

Intervjuerna visar att den planlagda muntliga undervisningen många gånger får stå tillbaka, de flesta lärare tar oftare tillfället i akt och på så vis får med det muntliga arbetet med eleverna. Olsson Jers (2005) menar att detta arbetssätt har större möjlighet att utföras i de lägre årskurserna eftersom läraren då har eleverna i flera olika ämnen. Att fånga tillfället är ett arbetssätt som förespråkas av bland annat Garne (2006), Gullbrandson och Olsson (2008) och Palmér (2010). På så sätt kan läraren avdramatisera de muntliga övningarna och ta bort en del av den prestationsångest som kan förekomma när man ska tala inför andra (Skiöld 1992). En risk som jag kan se med att alltför mycket lita på sin förmåga att ta tillfället i akt är att tillfället inte dyker upp så ofta som det borde. Läraren kan också missa möjligheten till en genomtänkt progression i elevens muntliga utveckling. Palmér (2010) menar att elever behöver både stöttning med den konkreta uppgiften, och med en undervisning som är upplagd med tydliga mål och en plan på hur eleverna ska uppnå målet. Palmér visar att när dessa stöd samverkar är möjligheten betydligt större att eleven utvecklar sin muntliga förmåga. Speciellt viktigt anser hon detta vara för elever som upplever obehag i samband med talsituationer. Strömquist (1992) skriver att skolan har ett stort ansvar att stärka elevens språkutveckling i stort, så som tal och samtal, men också att ge redskap för kommunikation i mer formella sammanhang. ”Mot den här bakgrunden efterlyser jag en medveten och genomtänkt undervisning i muntlig framställning i våra skolor. Jag tror att den språkutvecklande undervisning som i dag förhoppningsvis bedrivs på alla stadier borde kompletteras med ett systematiskt upplagt talträningsprogram” (36). Strömquist menar också att kontinuitet är viktigt i dessa sammanhang. De intervjuade lärarna har pekat på flera anledningar till varför

det är svårt att planera det muntliga arbetet. Aktiviteten är väldigt publikberoende, att öva på exempelvis bokstavsinläringen eller matematik är enligt en lärare mer individuellt och därför lättare att schemalägga. Andra faktorer är tidsbrist och för få lokaler och personal, vilket leder till att man inte kan dela upp klassen i mindre grupper i den utsträckning som man önskar.

En fråga som dykt upp när jag analyserade intervjuerna är hur synen på, och arbetet med, muntlig framställning har påverkats av att muntlig framställning inte har tagits upp under någon av de intervjuade lärarnas utbildning? Fyra av lärarna har inte heller fått någon kompetensutveckling i ämnet eller diskuterat detta inom arbetslaget. Den lärare som, på grund av en rektor som intresserat sig i dessa frågor, fått fördjupa sig i detta genom kurser och diskussioner stack också ut i intervjusammanhanget genom att ge den i särklass längsta intervjun. Detta behöver inte innebära att man har mer att berätta, men hennes svar var alla tydliga och genomtänkta. Hon hade en bestämd bild av vad hon ville uppnå med arbetet med eleverna och hennes väg dit var detaljerad. Jag menar inte att de andra fyra lärarna inte hade en strategi för elevernas muntliga utveckling men som en lärare uttryckte det: "Hur vi gör är upp till varje enskild lärare". Min tanke är att vi kanske anser att den muntliga utvecklingen sker av sig självt, den är inte på samma sätt beroende av undervisning som matematikinläringen, detta stämmer enligt Strömquist (1992). Barnet går från dialog till monolog, från det informella till formellt och från att vända sig till en samtalspartner till åhörargrupp. Denna utveckling sker även om undervisningen inte fokuserar på det muntliga, men skolans ansvar är enligt henne att gynna denna utveckling. Adelman (2002) skriver att de fyra aspekterna på modermål: läsa, skriva, tala och lyssna, verkar ha olika status och betydelse inom utbildningen efter hur de vuxit fram inom skoltraditionen. Skriftspråket rankas följaktligen högre än talspråket och att läsa befinner sig på ena sidan av statusskalan och lyssna på den andra. En lärare påpekade att det stora arbetet med muntlig framställning många gånger är att få publiken att lyssna uppmärksamt. Det är den aktivitet som enligt Adelman i skolan anses ha lägst status men som vi förväntar oss att eleverna ska behärska och som de till stor del ägnar sin dag åt. Renberg (2006) menar att det skrivna språket har en hög status i vårt samhälle vilket får till följd att det anses som det naturliga, viktiga och riktiga språket. Under det senaste seklet har dock det talade och det skrivna språket börjat närma sig varandra, detta främst på grund av demokratiaspekten. Denna aspekt ryms egentligen inte i mitt syfte med arbetet men jag vill ändå visa att det råder en skillnad i synen på det muntliga och det skriftliga. För att ge ett exempel har vi arbetat mycket med begreppet dyslexi under min tid på lärarutbildningen medan talängslan aldrig nämnts. "Vi ska inte antingen läsa eller skriva – eller tala – vi ska till exempel tala och läsa för att skriva och vice versa. Vi ska använda språket och beakta helheten" (Strömquist, 1992, s. 7).

McCroskey och Richmond (1991) skriver att många elever med talängslan behöver mer professionell hjälp med att utvecklas som talare än vad läraren kan erbjuda. De lärare jag talat med beskriver att det inte finns någon sådan hjälp att få i skolan. I Lgr 11 (2011) står det: "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper" (8). Det muntliga arbetet ligger nu helt på läraren och vilket stöd som eleven får beror på dennes kunskaper och synsätt på detta. De lärare jag

intervjuat har arbetssätt som de använder för att stötta elever som upplever stora obehag i samband med muntlig framställning. Främst handlar det om att skapa ett klimat där de allra flesta vågar tala men också arbete i små grupper, olika former av stöttning och liknade. Om det bara är de som signalerar att de vill tala som får det finns risken att det blir allt svårare att börja tala för de elever som varit tysta länge. Eleven kan fastna i en roll som blyg och tyst (Bergman 2007; Cederberg 1997; Garne 2006; Skiöld 1992). Samtidigt påpekar McCroskey och Richmond (1991) att talängslan hos en elev kan förvärras om denne känner ett tryck på sig att tala. Det ligger antagligen mycket i det en lärare sa att arbetet med muntlig framställning till stor del handlar om fingertoppskänsla. Man måste förstå hur mycket man kan utmana en elev att utvecklas utan att denne upplever ett misslyckande. Mot bakgrund av den genomgångna litteraturen drar jag slutsatsen att den fingertoppskänslan kan bli säkrare om man som lärare har kunskaper om talängslan, den retoriska situationen och dess verktyg, talövningar och liknade. Hur ska en lärare kunna möta och förklara de psykiska och fysiska reaktioner som sker i våra kroppar när vi upplever nervositet i en talsituation om denne inte har dessa kunskaper? Sigrell (2008) menar att det framför allt finns två saker som lindrar nervositeten, nämligen förberedelser och övning. Jag vill gärna lägga till förståelse också. Det är lättare att acceptera känslan av att hjärtat slår hårdare och händerna blir svettiga om jag vet den bakomliggande fysiologiska orsaken. Strömquist (1992) förklarar att läraren inte får börja för tidigt med framträdandets teknikaliteter, något som kan motsäga det jag nyss skrev men jag anser att lågstadieläraren kan uppleva en trygghet i att förstå de tekniker som eleverna senare ska behärska.

Det jag upplever att både forskarna (bl.a. Dysthe 1996; Palmér 2010; Strömquist 1992) och lärarna är helt överens om, är att tryggheten i klassen är viktig för elevernas förutsättningar att utveckla sin muntliga förmåga. Samtliga lärare arbetar aktivt med detta. Som jag tolkar den litteratur jag läst i ämnet är det också där tyngdpunkten ska ligga i de lägre årskurserna. Upplevd trygghet och lekfulla övningar, kan tillsammans bilda en grund för eleven att stå på (Strömquist 1992). En lärare berättar att de flesta eleverna i årskurs 1-3 har en spontanitet och lust att synas, vilket kan vara något för lärare i allmänhet att ta fasta på och använda i arbetet med muntlig framställning. Garne (2006) och Skiöld (1992) menar att många elever tystnar under åren i grundskolan, detta kan bland annat bero på en ökad osäkerhet i och med puberteten och att uppgifternas svårighetsgrad stiger.

Jag vill också belysa frågan om respons eftersom det där råder delade meningar mellan lärarna. Som jag visade i resultatdelen använder två lärare respons som ett sätt att utveckla elevernas muntliga framställning. De andra tre såg respons som ett sätt att uppmuntra och använde den svävande och generellt, vilket kunde bestå av ett glädjande ord efter en redovisning. Olsson Jers (2005) undersökte knappt 600 lärares användande av respons i klassrummet. I de tidiga stadierna uppgav 71 % av lärarna att de använde begränsat med respons medan resterande ansåg sig ge eleverna mycket respons, bakomliggande orsaker kan enligt Olsson Jers vara att det är ett känsligt moment. Läraren har ett stort ansvar för att responsen upplevs som en stöttning i arbetet med muntlig framställning eftersom det kan upplevas som en utsatt position. Samtidigt pekar hon på att lärare som är alltför positiva om ett framträdande som inte var så bra, kan uppfattas som oärligt av eleverna. Sigrell (2008)

menar att det är viktigt att i en responsituation framhäva det som är bra med talet och för eleverna förklara varför. Att ge respons ska inte vara liktydigt med att leta fel och brister. Han skriver att detta kräver övning och kunskap i de olika retoriska delarna för att kommentera exakt vad det var som eleven gjorde bra. Även om man inte behöver förklara alla detaljer för de yngre eleverna kan det hjälpa läraren att ge en mångfacetterad respons. En annan rimlig tolkning utifrån resultatet kan vara att läraren hindras från att ge respons på grund av tiden. Alla lärarna förklarade att det var svårt att upprätthålla publikens intresse, med den upplevelsen kanske lärare försöker få så många som möjligt att tala innan publikens intresse avtar? Om klassrumsklimatet är det rätta kan eleverna själva få ge respons och på så vis bli mer delaktiga, vilket en av de intervjuade lärarna använde sig av i undervisning. Palmér (2010) menar att kamratrespons är mest värdefullt för responsgivarna själva. De utvecklar då sin metakunskap om det muntliga framförandet. Palmér påpekar vidare att många lärare väljer bort detta arbetssätt av omsorg om eleverna. De kanske anser att det råder ett otrött klassrumsklimat. ”Erfarenheten visar dock att kamratrespons fungerar, men att den kräver fast lärarledning, successiv inskolning av eleverna och långsiktigt arbete” (97). Att till en början enbart lyfta fram det positiva understryker Palmér är en god idé. Sedan när momentet är väl inarbetat, kan man utöka det till att även gälla konstruktiv kritik. Respons är enligt Olsson Jers (2010) något som eleverna värderar högt. Om en lärare efter en muntlig framställning lämnar respons uppfattas vanligen det av eleverna som ett kvitto på att läraren är intresserad av vad eleverna åstadkommit. Dysthe (1996) skriver också att responsen måste genomsyras av ett intresse för eleven och en tro på dennes förmåga. Den ska innehålla specifika råd eller synpunkter för att vara verkningsfull. Olsson Jers (2010) uppmärksammade vilka ord läraren använde när de gav respons eller ställde frågor efter elevernas muntliga framställning. Hon visar att det finns tendenser hos läraren att denne förutsätter att det är obehagligt att framträda inför klassen. Ord som *överstökat*, *vågade* titta på publiken, det är *jobbigt* och så vidare användes av läraren. En viktig fråga blir då vilken bild läraren sänder ut till eleverna om muntlig framställning?

Både forskning och de lärare som jag intervjuat visar att arbetet med elevernas muntliga framställning inte är helt oproblematiskt. Det är många aspekter som ska stämma, klimatet i klassen, möjligheten att arbeta i små grupper, tiden, kunskaper och så vidare. Trots alla hinder visade de lärare jag talat med, en uppfinningsrikedom när det gäller att stärka eleverna inför arbetet med deras muntliga framställningar. Exempelvis nämnde en lärare att hon fotograferade eleverna ibland för att de skulle vänja sig vid att bli exponerade i skolan, men då utan krav på prestation, eller en annan lärare som varit på ”ett stort möbelvaruhus” och köpt rekvisita som eleverna kunde använda när de stod framför klasskamraterna. En lärare såg till att varje teaterföreställning hade några ”tysta” men likväl viktiga roller så att alla elever kunde delta och få uppskattning. Att arbeta med elevernas muntliga framställning såg de som en del i det demokratiska arbetet som ska ske i skolan och då innebär det att alla ska få vara med utifrån sina förutsättningar.

En lärare förklarade att hon tolkar läroplanen som om tal och skrift ofta förekommer i samma mening, på samma nivå. Ändå upplevde hon att det är svårare att arbeta med den muntliga biten. Det var fler lärare som uttryckte likande tankar, det muntliga fick stå tillbaka för det

skriftliga, vilket kan enligt mig bero på att det är svårare att mäta elevens muntliga förmåga än den skriftliga. En lärare vet hur många säkra läsare denne har i sin klass, men hur mäter man hur många elever som upplever säkerhet i muntlig framställning mer än att gå på sin upplevelse av vad man ser? Och vad grundar varje enskild lärare sina tolkningar på? Det är också ett betydligt mer utsatt moment att öva på än att sitta i sin bänk och arbeta med matematik. Vid muntlig framställning blir det ännu tydligare vilka som får särskilda instruktioner än om man arbetar med olika matematikuppgifter. Lärarna visar i min undersökning att de är medvetna om problemen med arbetet med muntlig framställning, och de har strategier för att uppmuntra eleverna i detta. Det som förvånade mig är att lärarna ger uttryck för att det till största delen är upp till varje enskild lärare att utforma den undervisningen i motsats till exempelvis läs- och skrivinläringen där arbetslaget för en diskussion och många gånger använder samma metod(er). Att det inte finns mer stöd för de elever som behöver detta för att utveckla sin muntliga förmåga optimalt är ytterligare en upptäckt som överraskade mig. Min upplevelse efter att ha fördjupat mig inom området är att det behövs mer forskning kring muntlig framställning. Under arbetes gång har det dykt upp frågor som jag inte funnit svar på. Därför kommer jag i nästa stycke ge förslag på frågor som jag anser behöver undersökas vidare.

I detta examensarbete har jag funnit att de fem lärarna är positivt inställda till arbetet med elevernas muntliga framställning, men att det finns hinder som gör att de inte alltid hinner med momentet i den omfattning de önskar. Lärarna använder sin erfarenhet när de planerar den muntliga undervisningen, eftersom det inte finns speciellt mycket forskning inom området. Därför skulle det vara intressant att undersöka vidare om en stabil grund i muntlig framställning och muntligt arbete i stort under de första åren, hjälper eleverna sedan när självförtroendet sätts i gungning under puberteten. Kan man upptäcka en skillnad hos de elever som arbetat mycket med detta jämfört med de som inte talat i någon större utsträckning i undervisningen under de första årskurserna? Olsson Jers (2010) skriver att trots att muntlig framställning är en vanlig redovisningsform i skolan är forskningen kring detta inte speciellt omfattande. Möjligheten att följa några lärares arbete med muntlig framställning under en längre tid och undersöka hur det påverkar elevernas inställning till detta, vore en relevant studie. Det är många högskolor som har en *våga tala* kurs i sitt utbud, vilket jag anser är ett tecken på att grundskolan och gymnasiet inte uppfyllt de mål som läroplanerna förskriver. Hur kan skolan bli bättre på att möta de olika behov som eleverna har när det handlar om att utveckla sin muntliga förmåga? En annan viktig fråga är vilken attityd läraren sänder ut till eleverna om muntlig framställning med tanke på det Olsson Jers påpekade om lärarens språkval i samband med respons? Ytterligare en fråga som dykt upp under arbetes gång är huruvida lärarstudenter uppvisar skillnader i sin syn på muntlig framställning beroende på om detta ingått i deras utbildning eller ej. Som jag förstått det hör det till ovanligheterna att man berör ämnet under sin utbildningstid. Samtidigt finns det högskolor där detta numera ingår i lärarprogrammet. Främst de lärosäten som har forskare knutna till sig som jag refererat till i detta arbete. En avslutande fundering som dykt upp är om det råder en skillnad mellan flickors och pojkars sätt att tala och använda det muntliga utrymmet i klassrummet i årskurs 1-3? Det var ingen av lärarna som berörde detta under intervjuerna men inte heller något som jag frågade om. Det muntliga arbetet i skolan är ett stort område som täcker in många

aspekter. Jag anser att det behövs mer forskning för att ge lärarna tydligare riktlinjer och metoder som inte till största delen enbart bygger på varje enskild lärares egen erfarenhet.

Referenser

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Aukrust, V G. (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (ss. 167-191). Lund: Studentlitteratur.
- Backlund, B. (2000). *Talandets lust och vånda*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Brodin, J. (2005). *Kommunikativ kompetens – begrepp och definitioner*. Forskningsrapport nr 39. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Cederberg, A. (1997). *Från tystnad till tal*. Rhetorica Scandinavica nr. 4.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- EUO 2006. Europeiska unionens officiella tidning. 30.12.2006.
- Garne, B. (2006). Tala är guld! I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (ss. 113-131). Lund: Studentlitteratur.
- Gullbrandson, L. & Olsson, M. (2008). *Speech. Ett retorikprojekt*. Skolportens numrerade artikelserie för utveckling i skolan. Nr. 5/2008.
- Hellspång, L. (2004). *Konsten att tala*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (143-166). Lund: Studentlitteratur.
- Johannesson, K. (1992). Retorik. I red. Strömquist, S. *Tal och samtal* (ss. 15-34). Lund: Studentlitteratur.
- McCroskey, J. & Richmond, V. (1991). *Quiet children and the classroom teacher*. Bloomington, Ind: Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena*. Malmö Studien in Educational Sciences No 5. Malmö högskola.
- Olsson Jers, C. (2005). *Mållös eller mål med mening. Respons(situationen) efter muntlig framställning: [Magisteruppsats]*. Malmö: Malmö högskola.
- Palmér, A. (2010). *Muntlighet i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

- Renberg, B. (2006). *Språkets mirakel – om tänkande, tal och skrift*. Stockholm: Liber.
- Sigrell, A. (2008). *Retorik för lärare*. Ödåkra: Retorikförlaget.
- Skiöld, B-A. (1992). En talande tystnad. I S. Strömquist (Red.), *Tal och samtal* (ss. 61-86). Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, S. (1992). *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Tornberg, U. (2004). ”Kommunikation” som färdighet eller som intersubjektiv meningsskapande? I T. Englund (Red.), *Skillnad och konsekvens* (ss. 197-220). Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800 Skollagen Hämtat: 2011-08-24.
- www.skolverket.se Lgr 11 Hämtat: 2011-08-20.
- www.ne.se/sok/kommunikation?type=NE Hämtat: 2011-09-26.

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Linn Hansen och läser min sista termin på lärarprogrammet i Gävle. Det innebär att jag ska skriva mitt examensarbete och jag har valt att undersöka hur man arbetar med muntlig framställning i skolan. För att kunna genomföra uppsatsen behöver jag några perspektiv från dig som lärare och därför undrar jag om du har möjlighet att svara på några frågor om dina egna tankar kring just muntlig framställning. Jag är inte ute efter rätt eller fel, vad forskningen säger eller hur man borde göra enligt läroplanen, utan att du, utifrån ditt perspektiv berätta hur du ser på muntlig framställning i skolan. För att du ska få ett grepp om vad jag undrar över skickar jag med de frågor vi kommer att utgå ifrån under intervjun.

Om du väljer att delta kommer jag garantera att du är helt anonym, ditt namn, arbetsplats eller annat som kan härledas till just dig kommer jag inte att ta med i min uppsats. Den enda som kan kräva att få ta del av det vi pratat om är min handledare, men detta kommer bara att ske om det uppstår oklarheter. Du har också rätt att före, under eller tiden efter intervjun välja att avstå från att delta.

Vänligen

Du får gärna kontakta mig eller min handledare om det är något du undrar över.

Linn Hansen
XXXXXXX
XXXXXXX

Elisabeth Björklund
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX

Bilaga 2

Intervjufrågor till lärarna!

- Vad innebär begreppet *mundlig framställning* för dig?
- Berätta hur du arbetar med muntlig framställning i klassen?
- Hur upplever du dina kunskaper i ämnet?
- Hur stort anser du att behovet hos elever i skolan är på att öva muntlig framställning?
- Vad är dina erfarenheter av elever som upplever obehag vid talsituationer?
- Arbetar du på något särskilt sätt med dessa elever?
- Har du några övriga tankar/reflektioner i sammanhanget som du vill delge mig?