



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Förekomsten av och inställningen till muntliga uppgifter i grundskolans årskurs 6–9

The existence of and attitude towards oral examinations in secondary
school grades 6–9

Jennie Andersson

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation
Svenska
Examensarbete i lärarutbildningen
Grundnivå
15 hp

Handledare: Birgitta Norberg Brorsson

Examinator: Gustav Bockgård

Ht 2013



MÄLARDALENS HÖGSKOLA ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE
HSV407 15 hp
HT 2013

SAMMANDRAG

Jennie Andersson

Förekomsten av och inställningen till muntliga uppgifter i grundskolans årskurs 6–9

The existence of and attitude towards oral examinations in secondary school grades 6–9

2013

Antal sidor: 39

Syftet med detta examensarbete är att undersöka några grundskolelärares inställning till muntliga uppgifter i skolan. Med hjälp av intervjuer med fyra idag yrkesverksamma lärare i grundskolans årskurser 6–9 har jag undersökt i vilken utsträckning de införlivar muntlighet i sin undervisning samt hur de muntliga delarna bedöms. Studien tar även upp problemet talängslan, skillnader mellan lärares och elevers tal i klassrummet vad gäller exempelvis taltid och talets innehåll samt synen på muntligt kontra skriftligt i skolsammanhang. Det har visat sig skilja i resultaten av de fyra intervjuerna bland annat beroende på hur länge de fyra lärarna varit verksamma inom yrket och vilken årskurs de undervisar i. Även vissa likheter har påträffats, till exempel framkom under intervjuerna vilken betydelse för och påverkan på muntliga inslag i undervisningen som den aktuella läroplanen har.

Nyckelord: Muntlighet, talande, systematisk talträning, talängslan, grundskola, bedömning

Innehåll

Sammandrag	2
1 Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Definition	6
2 Bakgrund och tidigare forskning	6
2.1 Varför är muntliga uppgifter viktiga för eleverna i och utanför skolan?	6
2.1.1 Vad säger styrdokumentet och forskningen om muntliga uppgifter?	7
2.1.1.1 Mål och kunskapskrav i svenskämnet	8
2.1.1.2 Lärarens och rektorns ansvar	9
2.2 Muntlighet i klassrummet enligt forskningen	9
2.2.1 Privat och offentligt språkbruk	9
2.2.2 Skillnader mellan lärares och elevers tal	10
2.2.3 Muntlighet och språk i klassrummet	11
2.2.4 Metakunskap och muntlighet i skolans övriga ämnen	13
2.2.5 Syn på muntligt kontra skriftligt i skolsammanhang	14
2.3 Talängslan	14
2.3.1 Systematisk talträning	15
2.4 Bedömning	17
2.4.1 Kamratrespons	17
3 Metod och material	18
3.1 Urval	18
3.2 Informanter	19
3.3 Genomförande	19
3.4 Val av analysmetod	20
3.5 Validitet och trovärdighet	21
3.6 Etiska överväganden	22
4 Resultat och analys	23
4.1 Lärare 1 ”Stina”	23
4.2 Lärare 2 ”Håkan”	25
4.3 Lärare 3 ”Jacob”	27
4.4 Lärare 4 ”Maria”	29
4.5 Sammanfattande matris	31

5 Sammanfattande diskussion	33
5.1 Metoddiskussion	34
5.2 Förslag på fortsatt forskning	35
Litteraturförteckning	36
Bilaga 1: Informationsbrev	38
Bilaga 2: Intervjufrågor	39

1 Inledning

Synen på muntliga uppgifter inom svenskundervisningen i den svenska skolan har sett olika ut under de senaste årtiondena. Under 1970- och 80-talen stod läsning och skrivning i fokus för forskare och lärare (Strömquist 1992a:7). Den forskning som bedrivits har varit inriktad på hur man undervisar eleverna i läsning och skrivning. Talet har tidigare kommit i skymundan vad gäller skolforskning (Gibbons 2013:47). Allt mer börjar man dock uppmärksamma talandet inom skolforskningen. Man menar att talet har stor betydelse både för individens språkutveckling och totala utveckling (Strömquist 1992a:7). Idag ägnas större delen av tiden i skolan åt att just tala (Gibbons 2013:47). Men hur ser detta tal ut? Vad ryms inom talsituationerna i skolan? Stöttar inslagen av muntlighet elevens språkutveckling och totala utveckling i praktiken? Ges muntliga uppgifter i tillräcklig utsträckning och vad anser dagens yrkesverksamma lärare om muntliga uppgifter och den ökade betydelsen av dessa? Eftersom betydelsen av de muntliga inslagen i skolan är ett högaktuellt ämne och belyses mer och mer i läroplaner och andra styrdokument anser jag det vara av stor vikt att undersöka hur lärare och elever arbetar med muntlighet i skolan. Med anledning av ovanstående reflektioner behandlar detta examensarbete muntlighet i skolan, ur fyra olika lärares perspektiv. Lärarna som medverkat i denna studie undervisar i årskurs 6–9.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka några lärares inställning till muntliga uppgifter i skolan. Jag vill undersöka inställningen några lärare har till muntliga uppgifter, mot vilken bakgrund lärarna har motiverats till att införliva muntlighet i undervisningen, och hur de låter eleverna arbeta med muntliga uppgifter. Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

Med vilken motivering ger de fyra lärarna eleverna muntliga uppgifter?

Vilken inställning har de fyra lärarna till muntliga uppgifter vad gäller tidsåtgång för, syftet med och bedömning av dessa?

Vilka typer av uppgifter ges och i vilken utsträckning?

1.2 Definition

I detta examensarbete avser muntliga uppgifter endast uppgifter som är instruerade av lärare och förberedda av elever, det vill säga inget spontant tal i klassrummet.

2 Bakgrund och tidigare forskning

Detta kapitel inleds med en redogörelse för vad litteraturen och styrdokumentet tar upp angående muntliga uppgifter samt vilket ansvar skolan, rektorn och läraren har. Därefter redogörs med stöd i litteraturen för muntlighet i klassrummet, talängslan bland eleverna samt bedömning av muntliga uppgifter.

2.1 Varför är muntliga uppgifter viktiga för eleverna i och utanför skolan?

Palmér (2010:10) menar att det muntliga språket är utgångspunkten för varje individs språkutveckling. Det är den språkform vi lär oss först, och den muntliga kommunikationen utgör därmed grunden för en utveckling av andra språkliga förmågor. Läsning och skrivning utvecklas med talspråket som grund, fortsätter Palmér (2010:10), men det muntliga språket har även stor betydelse i sig och eleven behöver få hjälp under hela sin skoltid att utveckla denna förmåga. Strömquist (2008:11) påpekar att det tas för givet i dagens informationsinriktade samhälle att praktiskt taget varje individ ska kunna skriva och tala offentligt. Flera olika instanser kräver förmågor som dessa, både yrkesliv, utbildning, föreningsliv och olika typer av fritidsaktiviteter. Vi måste vara beredda på att muntligt redovisa, presentera och debattera. Detta är givetvis varken problemfritt eller medfött, det krävs medvetet arbete med talförmågan och får man denna förutsättning kan alla lära sig tala offentligt (Strömquist 2008:11). Förtjänsten av en undervisning i skolan som förberett och utbildat individer för detta syfte kan inte ifrågasättas. Skolans ansvar, menar Strömquist, är odiskutabelt.

2.1.1 Vad säger styrdokumentet och forskningen om muntliga uppgifter?

Vad säger då styrdokumentet specifikt om talandets roll i svenskundervisningen? Vikten av att muntlighet tränas i skolan anges i läroplanen i svenska för grundskolan (Lgr11) där man menar att eleverna genom svenskundervisningen i grundskolan ska utveckla färdigheter inom skrivning, läsning och tal. Människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära är språket, och genom språket utvecklas en identitet. Vi uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra människor tänker och känner. Ett rikt och varierat språk är väsentligt för att kunna förstå och verka i dagens samhälle där olika kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

Om svenskämnetns syfte anges i Lgr11 att undervisningen ska främja elevernas förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang. Centralt innehåll i svenskundervisningen omfattar bland annat att utveckla färdigheter för att lära sig argumentera i olika samtalssituationer, hålla muntliga presentationer och utveckla sitt muntliga berättande om ämnen hämtade såväl från skola som vardagsliv. Eleverna ska även tillägna sig kunskaper om hjälpmedel, såsom stödord, bilder och digitala medier, för att planera och genomföra en muntlig presentation, samt få insikt i hur gester och kroppsspråk kan påverka en presentation. Som en del av svenskämnetns syfte ska eleverna, enligt Lgr11, utveckla färdigheter inom sitt tal- och skriftspråk så att de ges möjlighet att uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften, samt utvecklar språket för att kunna tänka, kommunicera och lära. Elevernas medvetenhet om och tilltro till sina egna språkliga och kommunikativa förmågor ska på samma sätt stärkas genom svenskundervisningen.

I kursplanen för svenskämnet i grundskolan (Lgr11) står det att undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om det svenska språket. Eleverna ska ges rika möjligheter att samtala, läsa och skriva. Men tal/samtal, läsning och skrivning ska inte bara förekomma till viss del, menar Strömquist (1992a:7). Dessa olika moment bör få lika stor uppmärksamhet och de bör förekomma så att de på ett naturligt sätt stärker varandra. Med detta instämmer Hager & Meestringa (2010:40) som påpekar att ämnesinnehållet, språket man använder för att tala, samt tänkande och lärande är tätt kopplade till varandra och tillsammans bildar en enhet.

Palmér (2010:130) har granskat skillnader i nationella proven på 90-talet och senare. Hon har märkt att intresset för den muntliga framställningen i gymnasieskolan ökade i Sverige

under 90-talet (Palmér 2008:27). Hon skriver att vid genomförandet av Lpf94 skulle inte bara skriftlig utan även muntlig förmåga prövas i nationella proven. De skriftliga delarna var tidsbundna medan den muntliga delen skulle integreras i den ordinarie undervisningen. Deltagandet i proven var frivilligt i början och de flesta lärare lät sina elever göra den skriftliga delen men bara cirka hälften genomförde den muntliga delen. År 2000 blev det nationella provet i sin helhet, både den skriftliga och muntliga delen, obligatoriskt (Palmér 2010:130). Palmér (2008:27) menar vidare att denna omformning av nationella proven samt införandet av lokala kurser om tal och den nationella kursen Svenska C, som lägger tonvikt vid bland annat det offentliga talandet, sannolikt har haft betydelse för det ökade intresset för muntliga inslag i undervisningen. Strömquist (2000:86) tolkar dessa förändringar som en tydlig markering, att förmågan att uttrycka sig i tal och skrift numera står på jämställd fot. Efter förändringarna 2007 fick elevernas muntliga prestationer större betydelse än tidigare i det sammanvägda slutbetyget på provet. Det muntliga står nu för 40 %, jämfört med tidigare 30 %, av det slutliga betyget, skriver Palmér (2010:130). Sedan 2007 innebär också den muntliga delen att eleverna måste hålla ett muntligt anförande, något som inte varit ett krav tidigare. Sedan provets början har således betydelsen av det muntliga inslaget i provet ökat, konkluderar Palmér (2010:130).

2.1.1.1 Mål och kunskapskrav i svenskämnet

För att klara målen och få ett godkänt eller högre betyg i svenska behöver eleverna utveckla vissa specifika färdigheter. För att uppnå betyget E, det lägsta betyget för godkänt, i årskurs sex krävs att eleverna kan samtala om bekanta ämnen genom att ställa frågor och framföra egna åsikter på ett sätt som till *viss* del upprätthåller samtalet. Eleverna ska kunna förbereda och genomföra *enkla* muntliga redogörelser med i *huvudsak* fungerande inledning, innehåll och avslutning, samt med *viss* anpassning till syfte och mottagare. För att nå betyget A, det högsta betyget, krävs att eleverna genomför de muntliga uppgifterna enligt högre krav än för att få betyget E. De ska till exempel kunna upprätthålla samtal om bekanta ämnen *väl* genom frågor och egna åsikter. De ska kunna förbereda och genomföra *välutvecklade* muntliga redogörelser med *väl* fungerande inledning, innehåll och avslutning och *god* anpassning till syfte och mottagare (Lgr11). Preciserade mål för svenskundervisningen inkluderar skolans ansvar att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal såväl som skrift på ett rikt och nyanserat sätt.

2.1.1.2 Lärarens och rektorns ansvar

Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleverna får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. Det är lärarens ansvar att eleverna presenteras för olika arbetssätt och arbetsformer och eleverna ska ges ökad möjlighet i takt med stigande ålder och mognad att påverka dessa arbetssätt, arbetsformer samt undervisningens innehåll. Läraren ska även tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen så att eleverna utvecklas mot att bli fungerande individer i ett demokratiskt samhälle (Lgr11). Sandell Ring (2013:9–10) menar att skolor som lyckats särskilt bra med sitt förändringsarbete oftast har en engagerad rektor i ledningen som stöttar personalen och som ser till att utvecklingsarbetet finns med på agendan över lång tid. Rektors ansvar som pedagogisk ledare beskrivs i läroplanen på följande sätt:

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven. (Lgr11 s. 18).

Vidare ansvarar rektorn för att ”personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter” (Lgr11 s. 19).

2.2 Muntlighet i klassrummet enligt forskningen

I följande avsnitt redogörs för skillnader mellan privat och offentligt språkbruk, mellan lärares och elevers tal, språkanvändning i klassrummet, metakunskap om muntlighet samt synen på muntligt kontra skriftligt i skolsammanhang.

2.2.1 Privat och offentligt språkbruk

Bakhtin (1952–1953) urskiljer olika typer av språkgenrer för samtal. Han menar att vi lär oss bemästra vårt modersmål, såväl ordsammansättningar som grammatiska strukturer, genom att höra det talas och själva reproducera talet i verklig kommunikation med människor omkring oss. Detta privata språkbruk lärs inte in genom ordböcker och grammatikstudier i skolan utan tillägnas i hemmet långt innan eleverna introduceras för skolans grammatikundervisning. På samma sätt lär vi oss andra typer av språkbruk: genom att uppleva det i nära interaktion med andra människor. Skolan behöver således inte inverka på

eleveras privata språkbruk utan istället fokusera på andra språkbruksgenrer, såsom alla de genrer som ingår i det offentliga språket (Bakhtin 1952–1953). Det offentliga språkets syften, skriver Teleman (1991:39–40), är framför allt information, argumentation, planering och analys. Skolan ska, enligt Teleman (1991:39–40), vara en offentlighet som ger eleverna språkliga mönster av de olika genrer som nämns av Bakhtin (1952–1953).

Palmér (2010:81) belyser att inom undervisningsteorin som genomsyrar den så kallade genreskolan (en skrivpedagogisk skola där man vill ”ge alla elever ett kulturellt kapital att utveckla det som kallas ’educational linguistics’, utifrån ganska strikta former” (Skolverket 2011)) menar man att skolan måste inriktas på att stödja elevernas utveckling från det informella, muntliga samtalsspråket till det formella, ämnesspecifika och skriftliga skolspråket. Muntliga redovisningar är för genreskolan en typ av mellansteg mellan samtalsspråket och det ämnesspecifika skolspråket; det språk som där används är både mer formellt och offentligt än samtalet men mindre formellt och koncentrerat än det skriftspråk som brukas i skolans övriga ämnen.

2.2.2 Skillnader mellan lärares och elevers tal

Som nämnts ovan ägnar lärarna merparten av tiden i skolan åt att tala (Gibbons 2013:47). Större delen av elevernas tid i klassrummet ägnas åt att tala och lyssna. Under timmar med tillåtet tal delar eleverna på cirka 30 % av taltiden (Teleman 1991:17–18). Internationella undersökningar av detta, som tas upp av Penne & Hertzberg (2011:22), visar att läraren har ordet två tredjedelar av tiden. Dessa undersökningar visar även att inte alla elever har chans att komma till tals, endast i genomsnitt cirka 80 %. Klassrummets fråga och svarsstruktur, skriver Hajer & Meestringa (2010:90–91), är fortfarande vanligast vad gäller talsituationen. Läraren ställer frågor, (några) elever svarar och läraren tolkar svaret som en indikation på eleven och klassens nivå. Denna struktur brukar kallas IRF-strukturen (initiative, response, feedback/evaluation) och undervisning där IRF-strukturen är dominerande har, enligt Palmér (2008:23), kritiserats för att den erbjuder eleverna för lite utrymme att påverka innehållet i samtalet eller utveckla sina egna tankar. Hundeide (2003:155) tar upp forskning från Storbritannien, som visat att i det traditionella klassrummet där läraren står framför klassen är 47 % av lärarens yttranden frågor, jämfört med endast 8 % av elevernas yttranden. Samma forskning har visat att ju mer och ju oftare läraren tar initiativ till frågor, desto mindre kommunikation blir det. Frågorna har en tendens att blockera kommunikationen i

klassrummet. Lärarens frågor, skriver Teleman (1991:17–18), kan variera mellan frågor för att få veta om eleven kan, varvid eleven svarar för att visa om hon/han kan eller ej. Det är frågor som ska påvisa ett demokratiskt klassrum men som i själva verket är en gissningslek för eleverna att ta reda på vad för svar läraren tänker på. Ytterst sällan får eleverna svara som i det verkliga livet, på den andra typen av frågor, där den frågande är intresserad av och i förväg okunnig om svaret. Med ett interaktionsmönster som bygger på de två ovanstående typerna av frågor, skriver Hajer & Meestringa (2010:90–91), får eleverna bara stöttning i sitt lärande om läraren tar vara på möjligheten att utveckla feedback kring elevernas svar och inlägg, feedback som ger eleverna möjlighet att bygga vidare och som öppnar upp för diskussion. Oftast begränsar sig dock lärarens feedback på elevernas svar till en kort ”rätt”- eller ”fel”-bedömning. Förutom att ge kunskapsutvecklande feedback, fortsätter Hajer & Meestringa, bör läraren ge eleverna betänketid att komma fram till och formulera ett svar. Denna tid bör vara åtminstone tre–fem sekunder, men enligt Hundeide (2003:155) är genomsnittstiden fram till att läraren ställer en ny fråga endast en sekund. Med betänketid ges eleverna chans att svara på ett mer reflekterande sätt, skriver Hundeide. Hajer & Meestringa (2010:90–91) listar fler fördelar med längre betänketid för eleverna. Elevernas ängslan för att svara minskar, det skapar ökat antal frågor från eleverna och det inträffar oftare att eleverna samtalar med varandra om stoffet. Varför många lärare inte ger eleverna betänketid förklaras med att det är bråttom, mycket ska hinnas med.

2.2.3 Muntlighet och språkanvändning i klassrummet

Man skiljer mellan muntlighet i undervisning och undervisning i muntlighet. Det förstnämnda handlar om språket som redskap för inläring, där klassrumssamtalen till exempel ingår, det sistnämnda om undervisning med enskilt mål att utveckla muntliga färdigheter (Penne & Hertzberg 2011:47). När det kommer till undervisning i muntlighet och förberett tal i skolan är redovisningen den vanligaste typen. Redovisningarna sker ofta med en eller flera talare i form av en informerande presentation, med syfte att redogöra för resultatet av en uppgift. Två brittiska forskare, Barnes & Todd (se Palmér 2010:80), har studerat redovisning av gruppuppgifter och kommit fram till att muntliga redovisningar ger eleverna tillfälle att reflektera över och precisera vilken kunskap de har skaffat sig under arbetets gång. Andra typer av muntliga framträdanden är muntliga anföranden som till skillnad från redovisningsformen har till syfte att eleverna ska tillägna sig talarkonsten. Vid

ett anförande talar oftast en person åt gången (Palmér 2010:80).

Teleman (1991:13–14) menar att vi lär oss språk genom att använda det för läsning, lyssnande, talande eller skrivande i enlighet med våra intressen och behov. Vi använder språk för att nå mål som vi vill nå med utgångspunkt i vad vi redan kan. Ibland, menar han, hindras vi från att göra vad vi vill och kan av omständigheter vi inte alltid lägger märke till, som gör att vi inte orkar, inte vågar eller inte får. Istället inbillar vi oss att vi egentligen inte behöver, inte vill eller inte kan. Slutsatsen Teleman drar av detta är att om man vill hjälpa någon i dennes språkutveckling, måste man röja undan hindren för språkanvändningen i situationer där han/hon behöver använda språket och hjälpa denne att inse att han/hon vill, behöver, kan, törs, orkar, får. Gibbons (2013:48–49) redogör för en undersökning av språkundervisning man har genomfört i Frankrike som syftar till att göra eleverna tvåspråkiga. Resultat från denna forskning har visat att avgörande betydelse för språkutvecklingen hos eleverna är det språkliga utflöde som eleverna muntligt själva producerar. Vad som saknades för att eleverna skulle komma upp i samma språknivå som infödda fransmän var tillfällena för eleverna att producera längre yttranden. Slutsatsen som dras av detta är att genom att använda språket uppmuntras eleverna till att bearbeta det mer på djupet än när de enbart lyssnar.

Inom forskning kring didaktik diskuteras den funktion klassrumskommunikationen har, det vill säga i vilket syfte eleverna talar, skriver eller på andra sätt uttrycker sig. Detta är en svår fråga, skriver Palmér (2010:83–84), särskilt när betyg är inblandade. Man kan fråga sig i vilket syfte eleverna exempelvis håller ett argumenterande tal. Å ena sidan driver eleverna liknande kommunikativa projekt i skolan som de kan göra utanför skolan, men denna kommunikation i skolan sker också, och kanske främst, med syfte att eleverna ska utbildas och lära sig det som ingår i det aktuella ämnet. Eleverna håller det argumenterande talet för att lära sig om ämnet, för att utveckla sitt språk och för att lära sig föra en diskussion om något viktigt med argument för och emot. Men detta utbildningssyfte innefattar oundvikligen alltid bedömning. Eleverna argumenterar för att få ett betyg i ämnet, och för detta syfte är det läraren snarare än de övriga eleverna som är den främsta mottagaren för elevernas kommunikation, eftersom det är läraren som bedömer och sätter betyg (Palmér 2010:83–84). I skolans verksamhet ingår kommunikation för både övningens och betygens skull. Som lärare får man räkna med att eleverna håller förberedda tal med dubbla syften, både för att övertyga eller informera och få betyg, och med dubbla mottagare: klasskamraterna och läraren. Som lärare måste man även vara noga med att inte förbise kommunikationens ursprungliga funktion. Om enbart läraren ses som mottagare och

presentationen inte tas emot och möter reaktioner av publiken riskerar undervisningens kommunikation att uppfattas som mekanisk och meningslös, det blir en slags uppvisning istället för kommunikation (Palmér 2010:84). Man kan även fråga sig, skriver Palmér (79), vilken funktion talet har i klassrummet; används det som verklig kommunikation och en del i kunskapsbearbetningen, eller mer som en uppvisning inför läraren?

En annan svårighet med muntlighet i klassrummet är den typ av muntliga inslag som presenteras i läroböckerna i svenska, enligt studier av läroböcker som gjorts av Teleman (1991). Språkträning i svenskämnet innefattar dels en funktionell uppdelning i att tala, lyssna, skriva, läsa, som var för sig vidare kan delas in i mer specifika sammanhang, som till exempel göra en intervju eller fylla i ett formulär, dels en mer formell strukturering där man tränar olika komponenter som stavning, grammatik, ordkunskap var för sig. Men dessa komponenter presenteras inte systematiskt utan blandas huller om buller med varandra i läroboken. Sällan är det mer än ett par sidor som utgör innehållsmässiga helheter. Läroboken ger inget sammanhang och djup, menar Teleman (1991:27).

2.2.4 Metakunskap och muntlighet i skolans övriga ämnen

Elever som ska bli säkra talare behöver förutom träning också språklig metakunskap, det vill säga kunskap om talandets tekniker och strategier, skriver Palmér (2010:96). Andra typer av metakunskap är studier av exempelvis dialekter eller ungdomsspråk (Penne & Hertzberg 2011:18). Metakunskap om muntlighet ses kanske som svenskämnets uppgift att förmedla eftersom det är svenskundervisningen som har huvudansvaret för elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Men i och med att elevers språkutveckling också är ett allmänt mål i läroplanen kan lärare i alla ämnen i skolan ha anledning att ta upp talträning med eleverna, utifrån de muntliga genrer som är aktuella i respektive ämne (Palmér 2010:96). Dessutom, tillägger Penne & Hertzberg (2011:11–12), ingår muntlighet i andra skolämnens kursplaner på olika sätt. En studie av norska kursplaner visar att i matematik ska eleverna kunna ställa frågor och argumentera och förklara en tankegång med användning av matematik. Detta innebär att delta i samtal, tala om idéer och diskutera problem och lösningsstrategier. I naturvetenskap ska eleverna enligt norska kursplaner kunna formulera frågor och hypoteser samt argumentera kring betyg och ge konstruktiv respons och i samhällskunskapen läggs det till att eleverna även ska ha ett tydligt mottagarperspektiv, de ska presentera sina arbeten tydligt och förståeligt för andra.

2.2.5 Syn på muntligt kontra skriftligt i skolsammanhang

En vanlig uppfattning om förhållandet mellan tal och skrift är enligt Dysthe (1996:79) att skriften är viktigare än eller överlägsen talet. Många menar att det riktiga språket är det som föreligger i skriven form, medan det talade språket är mer eller mindre korrekta versioner av skriftspråket, som en slags ofullkomnad skrift. Enligt Dysthe lyder uppfattningen även att det skrivna ordet har mer status än det talade, en uppfattning som förmodligen grundar sig i att alla kan tala medan man måste lära sig att skriva, och inte alla kan skriva på ett bra sätt. Behärskar man skrivandets konst har man makt inom olika domäner. På till exempel alla nivåer i utbildningssystemet är det de skriftliga examinationerna som har störst prestige och dessa anses därtill som mer kvalificerade än muntliga examinationer. Varför en del elever verkar kunna behärska ett muntligt språk men inte det skriftliga eller vice versa, kan enligt Dysthe (1996:87) förklaras med hjälp av Bakhtin, som menar att många elever som är duktiga i språk ändå kan känna sig hjälplösa när det gäller vissa typer av kommunikation. Personer som till exempel är duktiga vad gäller att läsa en akademisk text eller delta i en teoretiskt sett avancerad diskussion kan å andra sidan bli tysta och tafatta i en social konversation. Detta förklaras med att de inte behärskar de former som kommer till användning i bestämda sammanhang. Han eller hon kanske till exempel saknar en bra repertoar av sociala språkgenrer, eller saknar ord som passar till inledning eller avslutning till vissa yttranden i vissa situationer. Detta är något alla lärare känner igen. De möter ständigt elever som är bra skribenter men som aldrig yttrar ett ord i klassrummet, och vice versa (Dysthe 1996:87).

Kraven på talet respektive texten skiljer sig givetvis åt, skriver Palmér (2010:116). Den skrivna texten kan läsas upprepade gånger på papper eller datorskärm medan det muntliga uppfattas i ögonblicket och är sedan förbi. Detta kan medföra att mottagarna får svårare att förstå och ta till sig innehållet i ett tal än en skriftlig text. Det medför ökade krav på talaren att disponera innehållet på ett tydligt och klart sätt så att åhörarna får hjälp att ta till sig innehållet.

2.3 Talängslan

I klassrummet finns elever som tycker om att tala inför grupp, men även talängsliga elever som inte alls vill stå inför klassen och tala. Begreppet talängslan kan beskriva två olika

omständigheter, menar Strömquist (2000:94): dels en allmän blyghet och rädsla för att yttra sig inför andra, ångest för att över huvud taget bli tvungen att säga något inför flera lyssnare, till exempel i klassrummet, dels en ovanligt stark ovilja inför den mer specifika kommunikationssituation som det offentliga talandet innebär. Skiöld (1992:85) nämner att vanliga situationer där talängslan kan uppstå är vid redovisningstillfällen i till exempel skolan. Talängslan bör behandlas i grupp snarare än enskilt eftersom talängslan som uttryck för lågt självförtroende hos en individ i regel tycks ha uppstått i gruppsammanhang. Om läraren inte är medveten om problem som talängslan för med sig är det svårt att undvika inslag i undervisningen där detta kan uppstå, fortsätter Skiöld (1992:74). Läraren måste vara observant och lyhörd och kunna tolka de signaler eleverna sänder ut. Strömquist (2000:74) uppmuntrar till återkommande inslag av muntlighet såsom tal och samtal i undervisningen eftersom eleverna då blir allt vanare att tala inför grupp. Arbetet med att lära sig tala inför grupp går ut på två saker skriver Strömquist (2008:17): träning och kunskap. Om eleverna ofta får utrymme att tala försvinner den värsta nervositeten. Talträning, påpekar Strömquist (2000:64), pågår faktiskt vid varje tillfälle eleverna får att tala. Det innebär att eleverna ibland i klassrummet övas och förbereds för det offentliga talandets konst utan att läraren nödvändigtvis är medveten om det eller har planerat det. Syftet med undervisningstillfället kan vara något helt annat, men samtidigt pågår alltså även talträning.

2.3.1 Systematisk talträning

Genom att arbeta aktivt med språket och utnyttja elevaktiverande och språkstimulerande arbetssätt får eleverna möjlighet att utveckla sitt tal och sin talförmåga. Men detta räcker inte menar Strömquist (1992b:38). Strömquist presenterar i *Talarskolan* (2000) och *Tal och Samtal* (1992) ett sätt med vilket läraren kan träna eleverna till att känna sig säkrare och bli bättre på att tala inför grupp. Det kallas systematisk talträning (Strömquist 1992b:38-39). För att uppnå de mål läroplanen föreskriver för muntlig framställning behövs en systematisk talträning på alla nivåer, under alla skolår, inom alla ämnen, instämmer Ekenvall (2010:11). Med systematisk talträning, fortsätter Strömquist (1992b:38-39), ges eleverna möjlighet att öva sig i att tala inför allt fler personer. Utvecklingen från dialog till monolog, och från informellt till formellt tal innebär ofta talande riktat till ett ökat antal mottagare.

All talträning måste pågå i ett samtalsklimat som präglas av trygghet och talglädje. Klassrummet måste därför ingjuta en trygg och avspänd atmosfär. De inledande övningarna i systematisk talträning, skriver Strömquist (2000:53), kan med fördel vara mycket enkla för

att sedan successivt bli allt mer avancerade. Strömquist (1992b:39) menar vidare att genom opretentiösa övningar, som ofta uppträder kamouflerade i lekens form, skolas eleverna in i talandet samtidigt som trygghet och avspändhet blir ett faktum i klassrummet. Så småningom, efter ständigt återkommande inslag av muntlig aktivitet, tillägnar sig eleverna en ovärderlig vana att tala inför andra. Denna tidiga del i den systematiska talträningen bedrivs ofta i form av lekar, högläsning och mer regelrätta muntliga framträdanden, och har till syfte att skapa trygghet, vana och progression hos eleverna. Men en funktionell träning i muntlig framställning måste sträva högre än så, skriver Strömquist (1992b:46–47). I det tidiga skedet får eleven låna ord (vid till exempel högläsning) eller identitet (vid olika inlevelseövningar) men eleverna behöver givetvis ges tillfälle att tala även när de är sig själva. Precis som i skrift är den enklaste genren för detta berättelsen. Det är med införandet av berättelser som den egentliga träningen i muntlig framställning tar sin början. Eleverna berättar för varandra två och två, i mindre grupper och slutligen inför hela klassen. Vanan att tala inför grupp blir starkare och med tiden kan man i talträningen lägga större vikt vid själva framförandet (Strömquist 1992b:56).

Under hela talträningsprogrammet bör även kravet på metakunskap tillgodoses menar Strömquist (2000:80). Till exempel bör teknik och strategier diskuteras och till följd blir eleverna snart intresserade av att veta mer om inte bara taltekniker utan också om deras egna prestationer. Eleverna gynnas i början mest av att lära sig tips, mönster, strategier och goda råd. Talträningen får inte på något sätt leda till att någon tappar självförtroendet. Därför måste man även när man gått vidare till att kommentera var och ens framträdande gå varsamt och försiktigt fram. Diskussioner kan med fördel i början hållas kring exempel på bra talare och egenskaper som en bra talare bör ha. Förutom metakunskap och träning i förberett tal, menar Palmér (2010:96), behöver eleverna kunskap om talprocessen. Talprocessen är den arbets- och kommunikationsprocess som det förberedda talet utgör, förberedelser i olika steg och slutligen själva framförandet. Den positiva utvecklingen som följer systematisk talträning förklarar Palmér (2008:26) med att eleverna noggrant förbereder sina framträdanden och tack vare den detaljerade responsen på såväl innehåll som form utvecklas färdigheter för att bemästra den offentliga talsituationen. Att både elever och lärare tar muntligheten på stort allvar ger resultat, fortsätter Palmér (2008:26).

För att underlätta för eleverna kan läraren tänka på att låta eleverna tala om ämnen som är intressanta för mottagarna och som talaren är specialist på. Det ger talaren den trygghet och auktoritet som behövs i talsituationen, och publiken är intresserad och motiverad att lyssna, skriver Strömquist (2008:24&26). Om läraren ger eleverna en tidsram att hålla sig inom i det

muntliga framträdandet, skriver Penne & Hertzberg (2011:69–70), måste eleverna sätta sig in i innehållet i framträdandet mer, och analysera vad som kan uteslutas och vad som är viktigt att ha med. De blir då ännu säkrare på sitt tal och får större självförtroende inför framträdandet. Strömquist (2008:44) anser att läraren även bör betona vikten av att talaren inte läser från ett skrivet manus i sitt framträdande. Att läsa innantill ger ingen effekt på åhörarna. Om kontakten med åhörarna skriver även Penne & Hertzberg (2011:23). En muntlig presentation, menar de, står och faller med hur den blir mottagen. Även den bäst förberedda presentationen kan falla på ett ögonblick om den inte är riktad till lyssnarna. Därför kan det vara bra att även lägga fokus på lyssnarrollen när man tränar muntlig framställning i skolan.

2.4 Bedömning

Att bedöma andras muntliga framträdanden är en finkänslig uppgift (Strömquist 2000:87). Talandet är fast knutet till individens identitetsuppfattning och det gäller att gå varsamt fram. Man bör utgå från att det är talet, inte talaren, som ska diskuteras och värderas, och att talet kommer utvärderas med tanke på både innehåll och framförande. Kriterier på framträdandet kan vara huruvida talet var övertygande och uppfyller sitt syfte, inte hur skicklig talaren är i att framträda och agera. Konsten att tala omfattar förmågan att välja relevant innehåll och ge det en lämplig utformning.

2.4.1 Kamratrespons

Bedömning av elevernas muntliga prestationer, skriver Palmér (2010:97), kan ske genom att läraren gör anteckningar och sätter ett betyg eller ett omdöme, men kamratrespons är också ett bra inslag i bedömningsprocessen. Som lärare kan man välja bort kamratresponsen om klassrumsklimatet inte är tillräckligt tryggt eller om enskilda elever tar skada av okänsliga kamraters yttranden. Ett argument för kamratrespons är dock att den gör klassrummet mer dialogiskt. Kamratrespons är givande för talaren, som här får en chans att upptäcka hur åhörarna har tagit emot talet, men också för responsgivarna har kamratresponsen tydliga fördelar eftersom de utvecklar sina metakunskaper om talandet genom att analysera kamraternas tal. Syftet med kamratresponsen, fortsätter Palmér (2010:98), bör tas upp till

diskussion i klassen. I början är det kanske mer motiverat att enbart ge positiv respons, om syftet är att stärka klassens kommunikation och talarens självförtroende. Det ger också eleverna en chans att samla på sig goda tips och exempel som nämns i responsen och lära sig nya talknep. Ju vanare talare eleverna blir ju mer kan responsen riktas in på tips inför kommande tal. Vidare menar Palmér (2010:100) att det kan vara positivt om talaren får inleda talets efterföljande kamratrespons med att själv berätta hur han eller hon upplevde talsituationen. Det ger ett bra underlag för kommande responsamtal. Man kan uppmana responstagaren att inte gå i svaromål vid eventuell kritik. Denne ska enbart ta emot synpunkter, inte försvara vad han eller hon har gjort. Läraren har också en viktig del i elevernas kamratrespons. Läraren kan behöva föra vidare elevernas synpunkter och sätta dem i ett sammanhang. Läraren får rollen av modell som visar eleverna hur man kan formulera sin respons.

3 Metod och material

Denna studies forskningsstrategi är kvalitativ. Kvalitativa undersökningar definieras av Denscombe (2009:367) som forskning som grundar sig på texter, bilder, samtal eller intervjuer. Fokus ligger på tolkning av innebörder istället för siffror. Kvalitativ forskning bygger på att omvandla det som observeras, rapporteras eller registreras till data i form av skrivna ord (Denscombe 2009:a.st.).

Datainsamling till denna studie skedde i form av så kallade semistrukturerade intervjuer, som Denscombe (2009:234–235) beskriver som att intervjuaren har uttänkta ämnen och frågor som ska diskuteras och besvaras. Dock finns det i semistrukturerade intervjuer utrymme för att vara flexibel vad gäller ämnenas ordningsföljd och till att låta informanterna utveckla sina idéer och tala mer utförligt om ämnena som tas upp. Intervjuerna var även vad Denscombe (2009:117) och Stukát (2005:39) kallar djupintervjuer, där man har möjlighet att diskutera frågorna på djupet och informanterna tillåts ta upp frågor som han eller hon anser vara av vikt. Med djupintervjuer har man lättare att se saker ur informantens synvinkel.

3.1 Urval

I ett tidigt skede av arbetet med detta examensarbete tog jag kontakt med en grundskola. Jag skickade ett missivbrev till lärare i årskurserna 6–9, klasslärare och/eller svensklärare. I

brevet informerades lärarna om studiens syfte och innehåll. Lärarna tillfrågades om deras villighet att delta i studien genom att bli intervjuade. Jag fick något fler jakande svar än antalet jag planerat att intervjuade. Eftersom de fyra första jakande svar jag fick kom från lärare i olika årskurser och med olika kön, ålder och befattning lät jag detta avgöra urvalet. Jag menar därför att urvalstekniken faller in under såväl sannolikhetsurval, som definieras som ett urval baserat på ”en föreställning om att de människor eller företeelser som ingår i urvalet har valts ut därför att forskaren har en uppfattning om att dessa sannolikt utgör ett representativt tvärsnitt av människorna eller företeelserna i hela den population som studeras” (Denscombe 2009:32), som icke-sannolikhetsurval, som inte bygger på ”en sådan kunskap om huruvida de som ingår i urvalet är representativa för populationen som helhet” (Denscombe 2009:32).

3.2 Informanter

Informanterna, två män och två kvinnor, är alla idag yrkesverksamma lärare i mellanstadiet eller högstadiet och har även varit verksamma lärare i dessa årskurser sedan de började sina yrkesliv i grundskolan. Hur länge informanterna varit yrkesverksamma skiljer sig dem emellan och presenteras nedan i kapitel ”4 Resultat och analys”.

3.3 Genomförande

För att samla in data till denna undersökning har en intervju genomförts med vardera fyra olika lärare. Intervjufrågorna behandlade studiens frågeställningar och återfinns i sin helhet i bilaga 2. Intervjuerna spelades in med bandspelare, vilket Denscombe (2009:259) menar är en fördel.

Plats för intervju valdes av informanterna samt slumpen (det rum på arbetsplatsen som var ledigt under önskvärd tidslängd). Stukát (2005:40) menar att den intervjuade bör få välja plats, samt att miljön ska vara ohotad och lugn. Jag har också tagit fasta på Denscombes (2009:252) råd att intervjuaren bör se till att han eller hon och den intervjuade placerar sig i 90 graders vinkel till varandra, eftersom det tillåter ögonkontakt men man kommer ifrån känslan av konfrontation som annars lätt kan uppstå om man sitter mitt emot varandra. Intervjuerna var 45–60 minuter långa.

Intervjuerna transkriberades snarast möjligt efter intervjuernas genomförande. I enlighet med Stukát (2005:40) har endast de delar av intervjun som är tydligt kopplade till

frågeställningarna för denna studie transkriberats för att spara tid. Vid transkriberingen har endast informanternas ord nedtecknats, alltså inga kommentarer angående tonläge, skratt och så vidare. Upprepade läsningar av transkriberingarna har gjorts, för att, enligt Stukát (2005:41) ”komma under eller bakom det bokstavliga innehållet”.

3.4 Val av analysmetod

För att analysera kvalitativ data har fem steg listats i Denscombe (2009:369):

- förberedelse av data;
- förtrogenhet med data;
- tolkning av data (utveckla koder, kategorier och begrepp);
- verifiering av data;
- presentation av data.

Dessa steg behöver dock inte bearbetas uppifrån och ned, forskaren kan komma att behöva gå fram och tillbaka mellan stegen som en naturlig och normal del av dataanalysprocessen (Denscombe 2009:369–370). Denscombe (2009:370–371) ger fyra råd vilka jag har följt för att förbereda insamlad data för analys:

1. För att inte riskera att data försvinner bör allt material säkerhetskopieras.
2. Allt material bör sammanställas och organiseras i ett kompatibelt format för att underlätta lagring och granskning av materialet.
3. Datan bör ställas upp så att det senare är möjligt för forskaren att lägga till egna noteringar och kommentarer, till exempel genom att inkludera en bred högermarginal.
4. Varje bit data bör identifieras med en unik kod, detta för att göra det möjligt för forskaren att återvända till ställen av särskild vikt eller betydelse och för att inte tappa ordningen eller tappa en viss bit datas ursprungliga placering.

För att bli förtrogen med det insamlade materialet har jag lyssnat på och läst intervjuerna upprepade gånger. För att tolka insamlad data har jag kategoriserat den kodade datan för att kunna placera den under lämpliga huvudrubriker. Nästa steg i analysprocessen har varit att identifiera teman och samband bland koder och kategorier. Slutligen har jag utvecklat slutsatser som baserats på de samband, mönster och teman som identifierats i insamlad

data, allt i enlighet med Denscombe (2009:373–374). De teman jag funnit i resultaten från intervjuerna som kan kopplas till mina frågeställningar är läroplanens betydelse för och påverkan på inslagen av muntlighet, sambandet mellan när lärarna utbildade sig och hur mycket muntlighet de införlivar i undervisningen, sambandet mellan vilken årskurs de arbetar i och hur viktiga de anser muntliga uppgifter vara samt slutligen sambandet mellan hur mycket eleverna får träna muntlighet och den allmänna uppfattningen om muntliga uppgifter i klassen. Dessa presenteras mer utförligt i kapitel 5.

3.5 Validitet och trovärdighet

Denscombe (2009:244) lyfter fram intervjuareffekten, som innebär att människor svarar olika beroende på hur personen uppfattas som ställer frågorna. Intervjuarens kön, ålder och etniska ursprung påverkar hur mycket information informanterna är villiga att delge samt hur ärliga de väljer att vara. Behandlar intervjun känsliga frågor såsom religion eller personlig hälsa är det mer sannolikt att svaren kan påverkas. För att minimera inverkan på informanterna ger Denscombe (2009:245) ett antal råd till intervjuaren som jag har tagit fasta på inför intervjuerna. Den som bedriver forskningsprojektet ska presentera sig på ett sätt så att denne inte stöter bort eller förargar informanterna, till exempel överväga val av kläder, vara artig och tillmötesgående etcetera, samt förhålla sig på ett neutralt och försiktigt sätt till uttalanden från informanten. Intervjuaren bör vara lyhörd för informantens yttranden, eftersom syftet är att få informanterna att öppna sig. Intervjuareffekten är ofrånkomlig och kan påverka trovärdigheten trots Denscombes råd. Jag har följt dessa råd genom att till exempel just vara artig och tillmötesgående, och på ett neutralt sätt svarat och ställt frågor under intervjuerna. Att använda bandspelare till att spela in intervjun kan hämma informanterna till en början, men Denscombe (2009:259) menar att de flesta blir avslappnade efter en stund. Om informanterna påverkats negativt av bandspelaren kan det givetvis också ha påverkat informanternas svar på de inledande och eventuellt efterföljande frågorna. Dock menar jag att jag haft större vinning än förlust av bandspelaren eftersom den gett mig möjlighet att i lugn och ro flera gånger lyssna igenom intervjuerna i efterhand.

Har informanterna lämnat felaktiga upplysningar, tankar och kommentarer brister studien naturligtvis i tillförlitlighet, tillägger Stukát (2005). Hur sanna informanternas svar är kan jag givetvis inte veta men jag har gjort ett försök till att få ärliga svar genom att ställa följdfrågor. Något annat som kan medverka till att minska studiens trovärdighet är det

faktum att resultaten endast grundar sig på fyra lärares kommentarer och åsikter. Det medför att resultaten inte kan jämföras med en generell syn på vad dagens lärare har för uppfattningar, menar Stukát (2005:32). Däremot visar min studie ett nedslag i vad några yrkesverksamma lärare idag har för uppfattningar. För att öka trovärdigheten lät jag även informanterna syna de sammanställda transkriberingarna av intervjuerna och ge sitt slutliga medgivande att det jag transkriberat överrensstämmer med vad informanterna delgivit mig under intervjuerna. Detta råder Denscombe (2009:266) till. All data som presenteras i studien är således godkänd av dess källa.

3.6 Etiska överväganden

Individer som deltar i forskningsundersökningar, så kallade informanter, får inte utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Detta kallas individskyddskravet och presenteras uppdelat av Vetenskapsrådet (2004) i fyra underkrav. Dessa fyra krav har beaktats under hela arbetets gång.

Det första kravet kallas *informationskravet* och innebär i korthet att forskaren ska informera informanterna om forskningens syfte, vad deras uppgift i projektet är och att deltagandet är frivilligt. All information om forskningen som kan tänkas påverka informanternas vilja att medverka ska delges. Det ska framgå att resultatet inte kommer användas i något annat sammanhang än vad informanterna har fått information om och hur resultaten av deras deltagande kommer att redovisas. Detta krav har jag tagit fasta på genom att i samband med förfrågan om deltagande skriftligen informera om ovanstående information. Nästkommande krav benämns som *samtyckeskravet* och innebär att informanterna har rätt att bestämma över sin medverkan i forskningsstudien. Informanterna ska själva kunna välja om/när de vill avbryta sitt deltagande, och har rätt att göra detta när som helst utan påtryckningar eller påverkan. Detta krav har jag bemött genom att informera de intervjuade lärarna skriftligt i samband med tillfrågan om deltagande och muntligt i samband med intervjuerna. Det tredje kravet går under benämningen *konfidentialitetskravet* och innebär att informanternas personuppgifter ska ges största möjliga konfidentialitet. Det ska vara praktiskt taget omöjligt för obehöriga att komma åt uppgifter som kan uppfattas som etiskt känsliga. Åtgärder måste vidtas för att försvåra identifikation av informanterna för utomstående. Detta krav har uppfyllts genom att jag låtit alla informanter, såväl lärare som observerade ungdomar, vara anonyma. Lärarna benämns i undersökningen med fiktiva namn i enlighet med överenskommelse i samband med intervjuerna.

Bakgrundsinformationen som ges i denna forskningsrapport är begränsad till de av informanterna delgiven information som de gett sin tillåtelse till att uppmärksamma i rapporten. Det fjärde kravet kallas *nyttjandekravet* och innebär att uppgifterna som samlats in om enskilda personer enbart får användas för forskningsändamål och ej för exempelvis kommersiellt bruk. För att bemöta det kravet har jag till samtliga informanter gett löfte om att inga uppgifter jag samlar in kommer användas till något annat än för denna forskningsstudie utan informanternas medgivande, och allt insamlat material kommer förstöras efter att arbetet med studien är klart.

4 Resultat och analys

Resultat från och analys av de fyra lärarintervjuerna presenteras i det följande. Alla fyra lärare som intervjuats benämns nedan med fiktiva namn för att garantera anonymiteten (Denscombe 2009:265). Resultaten av lärarintervjuerna börjar med en tillbakablick från informanternas sida på hur de själva eller samhället såg på muntlighet under tiden de utbildades och tidigare i deras yrkesliv om sådana svar funnits. Därpå följer beskrivningar av varför informanterna anser att muntlighet är viktigt eller mindre viktigt och därpå hur de bedriver muntlighet på lektionerna i sin undervisning. Samtliga informanter nämner också något om talängslan eller talträning, vilket tas upp därefter. Slutligen presenteras hur informanterna resonerar kring omdömen och betyg i samband med muntliga uppgifter, och hur informanterna tror att eleverna uppfattar muntliga uppgifter.

4.1 Lärare 1: ”Stina”

Lärare 1 benämns med det fiktiva namnet Stina. Stina har arbetat som lärare i 33 år. Hon är idag mellanstadielärare i årskurs 6 och har under större delen av sitt yrkesliv arbetat på mellanstadiet.

Stina berättar att undervisningen under merparten av hennes yrkesliv på 80-talet handlat mest om läsning och skrivning, en åsikt som även uttryckts av Strömquist (1992a:7). Muntlighet har hon i större utsträckning införlivat i undervisningen först mot sista halvan av 90-talet i och med införandet av Lpf94, men hon menar fortfarande att skriftlighet är viktigare och har en mer central roll på hennes lektioner än muntlighet eftersom hon anser att många av hennes elever behöver träna på att skriva. Detta överensstämmer med Dysthes (1996:79) tes att många lärare har uppfattningen att skriften är viktigare än talet.

Just nu bedrivs muntlighet på hennes lektioner mycket i form av hel- eller delklassdiskussioner och hon menar att det är ett bra sätt för hennes elever att träna sig i att framföra åsikter och upprätthålla ett samtal i enlighet med kraven för betyget E i svenska i årskurs 6 (Lgr11). Teleman (1991:39–40) menar att eleverna i skolan måste lära sig att ta hänsyn till lyssnaren samt bli kritiska när de intar lyssnarens roll. Eftersom Stina ser det som ett större behov i hennes klass fokuserar hon mycket på lyssnandet och menar att hon går vidare till mer krävande muntliga uppgifter när väl eleverna lärt sig inta en god lyssnarroll. I hennes undervisning arbetar eleverna också mycket med muntlighet i sina läroböcker, berättar Stina. Till skillnad från Teleman (1991:27) anser hon att läroböckerna har ett bra upplägg för en varierad undervisning där det mesta täcks in, vilket kan ha att göra med att läroböckerna förändrats sedan 1980-talet, som Teleman beskriver.

En annan av anledningarna till att Stina inte arbetar så mycket med enskilda muntliga presentationer, berättar hon, är att många av hennes elever visar ovilja mot att tala enskilt inför grupp såvida det inte sker spontant och eleverna får sitta på sina platser. ”Mina elever talar mycket och gärna, men helst om saker från sitt privatliv och allra helst när uppgifterna inte är alltför styrda”, säger Stina. Detta överensstämmer med Skiölds (1992:85) påstående att talängslan ofta uppstår vid redovisningstillfällen. Vidare skriver Skiöld (1992:74) att läraren behöver vara medveten om talängslan hos eleverna för att kunna undvika inslag i undervisningen när detta kan uppstå. Stina tycks för mig arbeta i enlighet med detta, eftersom hon valt att inte införliva muntliga redovisningar i större utsträckning på grund av den talängslan flera av hennes elever då visar. Precis som Skiöld förespråkar (1992:85) behandlar Stina talängslan i grupp men till skillnad från Strömquists uppmuntran (2000:74, 2008:17) får jag uppfattningen att tal och samtal inte återkommande tas upp i Stinas undervisning tillräckligt ofta för att den värsta nervositeten ska lägga sig. Jag frågar Stina om detta och hon instämmer med att hon inte arbetar med systematisk talträning i klassen. Dock berättar hon att förutom hel- och delklassdiskussioner införlivar hon i undervisningen mycket högläsning och mycket berättande. Eleverna får ofta berätta i smågrupper om till exempel böcker de läst och saker de varit med om. Detta är moment som ingår i systematisk talträning. Strömquist (1992b:39, 1992b:56) menar att högläsning är en central del i talträningens första skede och att nästa steg blir införlivandet av berättandet, som är startskottet för den verkliga träningen i muntlig framställning. I själva verket pågår alltså systematisk talträning till viss del på Stinas lektioner, och en av anledningarna till att Stina inte ser en för henne tillfredsställande utveckling hos elevernas vilja att tala tror jag kan vara att hon inte medvetet arbetar aktivt med ett systematiskt upplagt talträningsprogram.

För att försöka öka elevernas säkerhet inför muntlig framställning har Stina börjat införa diskussioner om hur man gör för att kunna slappna av när man står inför klassen och vad man ska tänka på när man talar och lyssnar. Denna typ av metakunskap menar både Strömquist (2000:80) och Palmér (2010:96) är nödvändiga inslag i talträningen, och Stina hoppas att det ska göra eleverna mer förberedda inför de muntliga presentationerna hon har planerat att hennes elever ska hålla senare i höst. Hon har inför denna uppgift planerat att eleverna ska få välja ämne fritt utefter vad de själva anser att de skulle vara bra på att tala om. Om detta skriver Strömquist (2008:24,26) att det är ett bra sätt att ge talaren trygghet inför talsituationen, något som Stina är medveten om behövs i hennes elevgrupp. Tidigare har hon låtit särskilt talängsliga elever redovisa muntliga uppgifter i små grupper eller med endast henne själv som lyssnare, men nu hoppas hon att alla ska våga hålla sin presentation inför hela klassen. Hon kommer ställa större krav på eleverna i denna uppgift och berätta för dem när hon går igenom uppgiften att alla förväntas tala inför minst halvklass. Hon tror att eleverna, med eventuellt enstaka undantag, kommer kunna genomföra detta, vilket i sådana fall överensstämmer med Strömquists (2000:91) mening att kraven för att bli godkänd på ett muntligt framförande aldrig får vara sådana att de avskräcker eleverna från att tala.

Slutligen berättar Stina att eleverna i hennes klass inte haft så många inslag av muntliga uppgifter i tidigare årskurser och att större delen av elevernas omdömen i svenska tills vidare grundar sig på skriftliga uppgifter.

4.2 Lärare 2: ”Håkan”

Lärare 2 benämns med det fiktiva namnet Håkan. Håkan har arbetat som lärare i 19 år. Han är idag lärare i svenska och matematik i årskurs 8. I hela sitt yrkesliv har Håkan arbetat på mellan- och högstadiet.

Håkan berättar att när han började arbeta som lärare lade han inte alls lika stor vikt vid muntlighet, och han tycker sig se en utveckling i elevernas muntlighet i takt med att muntlighet fått större utrymme både i läroplanen och för betyget. Han menar att eleverna talar mer och mer på lektionerna när de inte alls ska tala, och det tror Håkan är en följd av att man uppmuntrar eleverna mer till tal idag än förr.

Håkan arbetar mycket med muntlighet i sina klasser och hänvisar till läroplanen (Lgr11) där det anges att eleverna ska ges rika möjligheter att bland annat samtala. Han hänvisar även till de nationella provens utformning och den stora del muntlighet har för elevernas

betyg på provet, som Palmér (2010:130) också tar upp. Mycket av muntligheten i Håkans klasser går ut på att förbereda eleverna inför det nationella provet och han hänvisar även till läroplanen när han talar om upplägget och planeringen av de muntliga uppgifterna som han menar att han sätter i olika sammanhang och med olika syften, vilket står att läsa om i läroplanen för svenska (Lgr11). I enlighet med läroplanen (Lgr11) låter Håkan även sina elever arbeta med multimodala hjälpmedel såsom bilder, digitala medier, Power Point-presentationer och liknande. Håkan låter sina elever vara med och påverka hur uppgifter, lektioner och teman ska se ut och menar precis som Lgr11 att eleverna när de blir inkluderade i planering och utvärdering av undervisningen stärks i sin väg till att bli fungerande individer i dagens demokratiska samhälle.

Håkan är förutom svensklärare även lärare i matematik. Även där inkluderar han en hel del muntliga uppgifter och låter eleverna lösa problem i grupp eller helklass, redovisa problem inför klassen och han har gärna hel- eller delklassdiskussioner om olika matematiska problem. Detta är i enlighet med vad Penne & Hertzberg (2011:11–12) skriver om muntlighet i andra ämnen än svenska. De menar att eleverna i matematik enligt norska kursplaner ska kunna tala om problem och delta i samtal och diskussioner om Lösningstrategier.

De muntliga uppgifter Håkan ger eleverna följer ofta elevernas lärobok i svenska. Teleman (1991:27, 51) skriver att uppgifterna i läroböckerna blandas huller om buller och uppgifterna utgör inte några innehållsmässiga helheter. Utgår man från läroboken, menar Teleman (1991:51), kommer upplägget bli att man hoppar från det ena till det andra utan att få något sammanhang och djup. Håkan berättar vidare att han oftast ger eleverna enskilda muntliga uppgifter utöver de som utvecklas från läroboken. De muntliga uppgifterna Håkan ger eleverna, menar jag, saknar koppling till den övriga undervisningen. ”Eleverna får oftast instruktioner till något muntligt framförande som de ska planera hemma i slutet av en lektion när vi arbetat med något annat, sen ägnar vi en hel lektion veckan efter åt redovisningar. Eleverna har varit med och planerat detta upplägg så alla är nöjda”, säger Håkan.

Eleverna i Håkans klasser är vana att tala inför klassen så någon medveten talträning har Håkan inte införlivat i sina lektioner. Han är medveten om att några elever inte tycker om att stå inför klassen, men med ett skrivet manus i handen går det oftast bra, menar han. Detta går emot Strömquist (2008:44) som betonar att läraren ska uppmana eleverna att inte läsa från ett skrivet manus eftersom de då tappar kontakten med åhörarna.

Håkan är dock medveten om att hans elever mestadels genomför de olika muntliga

framträdandena med betyget i fokus. Om detta skriver Palmér (2010:83–84) att man som lärare får räkna med att eleverna håller sina muntliga framträdanden med dubbla syften, de informerar och vill få betyg, och dubbla mottagare: klasskamraterna och läraren som sätter betyget. Palmér (2010:84) menar vidare att det är viktigt att inte bara läraren ses som mottagare eftersom muntligheten då blir mekanisk och meningslös. Detta tror Håkan är en risk i sin klass eftersom han berättar att eleverna är väldigt betygsdrivna i alla sina uppgifter. För att motverka detta varierar Håkan betydelsen de muntliga uppgifterna har för betyget, men någon större skillnad på elevernas prestationer märker han inte av.

Håkan arbetar mycket med kamratrespons. Han säger:

Jag har märkt att det överlag är bra stämning i klasserna och jag tycker det är viktigt med kamratrespons för att eleverna ska få höra kommentarer från någon annan än mig som sätter betyg. Eleverna är placerade i grupper om fem i klassrummet och inför och efter varje redovisning är alla fem elever i en av grupperna redo att ge både positiva kommentarer och tips till nästa gång. De övriga grupperna får ge spontana kommentarer.

Palmér (2010:98) menar att när eleverna har fått självförtroende att tala kan responsen riktas in på tips inför kommande tal, och Håkan instämmer i att han i det första skedet av kamratresponsen lät eleverna ge endast positiv kritik. Palmér (2010:100) skriver vidare att läraren har en viktig del i kamratresponsen eftersom han eller hon kan behöva föra vidare elevernas synpunkter, och med detta instämmer Håkan och tillägger att vissa elever ibland har svårt att formulera sig, särskilt när det gäller negativ kritik, och Håkan hjälper då till att sätta ord på elevernas tankar. När Håkan sätter betyg på framträdandena tänker han precis som Strömquist (2000:91–92) mer på framförandet i sig och mindre på vad som sägs. Han tittar på publikkontakten och hur talet är upplagt.

4.3 Lärare 3: ”Jacob”

Lärare 3 benämns med det fiktiva namnet Jacob. Jacob har arbetat som lärare i tio år. Han är utbildad mellanstadielärare och arbetar just nu i årskurs 6. Han har arbetat på mellanstadiet hela sitt yrkesliv.

Jacob anser att muntlighet bör få lika stort utrymme i svenskundervisningen som läsning och skrivning får, en åsikt som delas av Strömquist (2000:86), som menar att tal och skrift numera står på jämställd fot. Jacob arbetar extra i olika föreningar och har en hektisk fritid

med många olika aktiviteter. Där menar han att han fått utveckla sina egna muntliga färdigheter eftersom han under sin skolgång inte erbjöds så många tillfällen att öva upp olika retoriska färdigheter, vilket är en av anledningarna till att han anser det viktigt att hans elever får det. Här delar Jacob Strömquists (2008:11) mening att varje individ i dagens samhälle behöver kunna såväl skriva som tala offentligt, eftersom det krävs inte bara inom yrkeslivet utan även på fritidsaktiviteter och olika typer av föreningsliv. Han instämmer med Strömquist (2000:7) i att skolans ansvar för att förbereda eleverna för detta är odiskutabelt. Jacob strävar i sin undervisning efter att eleverna, i enlighet med Bahktin (1952–1953), i skolan ska lära sig ett offentligt språk. Vidare överensstämmer Jacobs och Telemans (1991:39–40) åsikter vad gäller innebörden av det offentliga språket, som inte bara handlar om att kännas vid svåra ord, utan även kunna hålla en längre monolog, variera sitt språk för att rikta sig till flera olika mottagare och kunna både delge information, argumentera och analysera. Jacob hänvisar till Lgr11 där det står att läsa att eleverna ska ges möjlighet att uttrycka sig i olika sammanhang för skilda syften.

Jacob låter ofta sina elever arbeta både med skrivning, läsning och muntlighet inom samma arbetsområden eftersom han menar att eleverna därigenom har störst möjlighet att tillgodogöra sig språket och ämnesstoffet, samt att de olika språkanvändningsområdena på det sättet stärker varandra, en åsikt som delas av Strömquist (1992a:7). Jacob säger såhär:

Jag kan börja introducera ett arbete om exempelvis grammatik med att eleverna får läsa en text och markera substantiv, adjektiv och verb, enskilt eller med en kamrat. De får sedan i uppgift att skriva en egen text med till exempel 10 adjektiv, verb och substantiv som börjar på bokstaven R. Därefter får de presentera sina texter, gå runt i klassrummet och märka alla substantiv på R. Ibland har vi en tävling när eleverna ska utföra verb som börjar på R och så vidare.

När Jacob har genomgångar eller helklassamtal är han noga med att även här arbeta för att utveckla elevernas muntliga färdigheter genom att försöka att alltid kommentera och diskutera elevernas svar istället för att endast bedöma dem som rätt eller fel. Han är även noga med att låta eleverna få betänketid när han ställer en fråga, och han låter sällan en elev svara innan merparten av eleverna i klassen har räckt upp handen. På detta sätt menar Hajer & Meestringa (2010:90–91) att eleverna får stöttning i sitt lärande och det skapar ett ökat antal frågor från eleverna, vilket är något Jacob märkt av. Varje måndag eller dag efter längre ledighet ställer Jacob frågor i helklass om elevernas fritid och vad de gjort under ledigheten. Ibland har Jacob diskussioner om till exempel film eller sport, och även där ställer han många frågor som är riktade till elevernas liv och erfarenheter utanför skolan.

Detta menar Teleman (1991:17–18) ofta saknas i undervisningen, men Jacob för in det som ett naturligt inslag inför arbeten om exempelvis filmrecensioner och dylikt. Jacob värdesätter elevernas muntlighet och ser inga problem med att det tar mycket tid på hans lektioner, vilket Hajer & Meestringa (2010:90–91) tror är anledningen till att många lärare minskar ner de muntliga inslagen: de är stressade och mycket annat ska hinnas med på lektionen.

Jacob följer omedvetet många steg på Palmérs (2010:95–96) lista över nio steg genom vilka läraren kan ge övergripande stöttning för elever med talängslan. Han ger mycket positiv respons och är nogga med att ge specifikt beröm och kommentera konkreta inslag i elevernas tal. I helklassdiskussion låter han alla eller så många elever som möjligt komma till tals tidigt och han tillåter inga negativa kommentarer riktade till något en elev har sagt eller hur en elev har uttryckt sig. Eftersom eleverna ännu bara går i årskurs 6 menar Jacob att många av elevernas muntliga framträdanden ännu är inriktade på ämnen eleven själv anser att han eller hon är bra på. Detta skriver Strömquist (2008:24,26) ger talaren den trygghet och auktoritet som behövs i situationen.

I samband med vissa muntliga presentationer införlivar Jacob elevrespons, men vanligast är att Jacob själv skriver ner några kommentarer och efter ett antal olika redovisningar har han en enskild, muntlig utvärdering med eleverna med utgångspunkt i hans kommentarer från de olika tillfällena. Detta menar Strömquist (2000:86) underlättar en slutgiltig bedömning och är ett sätt att tydligt följa elevernas utveckling. Även Hajer & Meestringa (2010:138) tar upp detta som en bra metod för läraren att utan ansträngning samla på sig ett rikt underlag för bedömning av elevernas framsteg.

4.4 Lärare 4: ”Maria”

Lärare 4 benämns med det fiktiva namnet Maria. Maria har arbetat som högstadielärare i svenska och samhällskunskap i åtta år. Just nu arbetar hon i årskurs 9.

Maria menar att hon i nästan alla litteratur och tidskrifter kopplade till skolan och undervisning påminns om hur viktigt talet och de muntliga inslagen i skolan är för eleverna. Att talet har börjat få större uppmärksamhet i skolforskning skriver även Strömquist (1992a:7), och menar att det nämns i allt större utsträckning om talandets betydelse för elevens språkutveckling och totala utveckling. ”Med hjälp av talspråket utvecklas skrivning och läsning, och jag tror att det börjar gå upp för fler och fler lärare hur viktigt talandet är, det märks när man studerar läroplanen”, säger Maria som här instämmer med Palmér

(2010:10) i att läsning och skrivning utvecklas med hjälp av talspråket.

Maria är den enda av de intervjuade lärarna som väljer att diskutera rektorns påverkan och ansvar för de muntliga inslagen. I enlighet med Sandell Ring (2013:9–10) belyser Maria vikten av en engagerad rektor och menar att den nuvarande rektorn på skolan där Maria arbetar ofta tar upp muntlighet till diskussion med lärarna. Maria upplever att hon har rektorns fulla stöttning när det gäller muntliga inslag i undervisningen och hon anser att rektorn tycks vara väl inläst och uppdaterad vad gäller de nationella målen och kunskapskraven, och den muntlighet som belyses där. I Lgr11 hänvisas det till detta och till det huvudansvar rektorn har för att verksamheten riktas in mot de nationella målen.

Eftersom Marias elever närmar sig slutet på grundskolan och det muntliga (såväl som övriga delar av) nationella provet införlivar Maria mycket metakunskap om talandets konst i sin undervisning. Det diskuteras mycket kring bland annat gester och kroppsspråk, samt användningen av bilder och digitala medier på en muntlig framställning, vilket Maria lyft ur styrdokumentet för svenska i grundskolan (Lgr11). De studerar även taltekniker och strategier, som tas upp av Palmér (2010:96), samt ungdomsspråk kontra offentligt språk, som tas upp av Penne & Hertzberg (2011:18) och Bakhtin (1952–1953). Maria anser vidare, precis som Palmér (2010:96), att eleverna behöver kunskap om hela talprocessen, hela arbetsprocessen med att förbereda och genomföra ett tal. Maria lägger även mycket tid i undervisningen på att hjälpa eleverna strukturera upp ett tal så att innehållet når fram till lyssnarna. Som Palmér (2010:116) skriver kan mottagarna ha svårare att tillägna sig ett tal än en text eftersom de bara får höra talet en gång. Därför menar Maria att det är viktigt att innehållet presenteras tydligt, eftersom de muntliga framställningar Maria låter sina elever hålla ofta handlar om saker viktiga för svenskundervisningen med syfte att lyssnarna ska lära sig något inom svenskämnet. Maria har nästan vid varje framförande en tidsram som talaren måste hålla sig inom och hon menar i precis som Penne & Hertzberg (2011:69–70) att det får eleverna att sätta sig djupare in i innehållet och därigenom blir de säkrare på upplägget i talet inför framträdandet.

I Marias klass används inga läroböcker inom svenskämnet eftersom Maria, precis som (Teleman 1991:51), anser att läroboken saknar sammanhang och djup.

Maria märker att de elever som är mycket duktiga i att skriva akademiska texter ibland verkar tafatta och blyga i de muntliga övningarna. Maria lägger större vikt vid att hjälpa dessa elever att strukturera upp ett tal och tillägna sig olika strategier. Dysthe (1996:87) förklarar detta med hjälp av Bakhtin, och tillägger att det är något alla lärare känner igen.

Efter att eleverna har genomfört muntliga framträdanden av olika slag uppmuntrar Maria

dem till att själva utvärdera det enskilda framträdandet. Detta menar Strömquist (2000:92) är fördelaktigt för oerfarna talare, för vilka detta steg inte alltid är självklart.

Eleverna i Marias klass är väldigt betygsinriktade i sina uppgifter, menar Maria och tror att det beror på att de snart ska få slutbetyg och söka in till gymnasiet. Palmér (2010:83–84) problematiserar betygsinblandningen i muntliga uppgifter och menar att det då är oklart i vilket syfte eleverna utför uppgifterna. Detta ser Maria dock inte som något hinder, utan snarare som ett ytterligare sätt att motivera eleverna att lägga stor tid vid planering och genomförande av muntliga uppgifter.

4.5 Sammanfattande matris

I detta kapitel ges en sammanställning i form av en matris av de fyra intervjuerna.

	Lärare 1 "Stina" Arbetat 33 år	Lärare 2 "Håkan" Arbetat 19 år	Lärare 3 "Jacob" Arbetat 10 år	Lärare 4 "Maria" Arbetat 8 år
Fördelning mellan läsning, skrivning, talande i tidigare yrkesår.	Läsning och skrivning har tagit upp större delen av undervisningen. Talande infördes på slutet av 90-talet.	Lade tidigare inte alls så särskilt stor vikt vid talande.	Ej arbetat tillräckligt länge för att kunna jämföra.	Ej arbetat tillräckligt länge för att kunna jämföra.
Fördelningen mellan läsning, skrivning, talande idag.	Skriftlighet är viktigast och får störst utrymme.	Talande får större utrymme än tidigare tack vare läroplanen och nationella provets utformning.	Alla tre moment bör få lika stort utrymme. Skrift är ej viktigare än tal.	Muntlighet är viktigt. Läsning och skrivning utvecklas med talspråket som grund.
Hur bedrivs muntlighet idag på lektionstillfällena?	Hel- och delklassdiskussioner. Muntlighet kopplat till läroböckerna. Högläsning och berättande.	Förbereda eleverna för nationella provet. Arbetar med multimodala hjälpmedel. Lösa uppgifter i grupp. Muntlighet kopplat till uppgifter i läroböcker.	Skrivning, läsning och talande integreras inom ett och samma ämnesområde. Kommenterar och diskuterar elevernas muntliga svar. Små pratstunder och diskussioner i helklass om ämnen utanför skolan.	Metakunskap om talarkonsten. Olika muntliga framställningar. Träna på att strukturera ett tal.
Varför får/får inte talandet utrymme i undervisningen?	Eleverna visar ovilja mot att tala enskilt inför grupp.	Viktigt med talande eftersom det betonas mer och mer i läroplanen.	Hänvisar till läroplanen.	Vikten av talande och muntlighet i undervisningen märks i tidsskrifter, litteratur och läroplanen.
Talängslan i klassen.	Förekommer. Eleverna talar ogärna inför grupp. En del elever redovisar i mindre grupper eller endast framför läraren.	Förekommer men med skrivna manus till muntliga framträdanden kan alla elever delta.	Nämns inte.	Nämns inte.
Hur motiveras eleverna?	Nämns inte.	Betyg	Nämns inte.	Betyg

5 Sammanfattande diskussion

Alla fyra intervjuade lärare har, med något enstaka års undantag, arbetat som lärare sedan de utbildade sig. Stina och Håkan utbildade sig tidigare än Jacob och Maria. Precis som Strömquist (1992a:7) skriver bedrevs under 1970- och 80-talen mer forskning på läsning och skrivning än på tal. Allt oftare idag lyfts dock talet fram och vilken betydelse det har för individens utveckling. Både Stina och Håkan arbetar mer sällan med muntlighet än vad Jacob och Maria gör. Stina och Håkan nämner båda två att de märkt en skillnad kring hur betydelsen av talande i undervisningen ser ut idag i jämförelse med när de började arbeta som lärare, vilket har motiverat dem att öka inslagen av muntlighet i undervisningen. Trots det har de inte lika mycket inslag av muntlighet som de övriga lärarna. Stina och Håkan är exempel på lärare som är medvetna om att talandet har fått ändrad status, men ändå inte införlivar muntlighet så ofta som Jacob och Maria som har nyare examen, och troligen genomgått en lärarutbildning som varit mer inriktad på införlivandet av muntlighet i undervisningen. Beroende på vilket fortbildning som erbjudits till dagens yrkesverksamma lärare med äldre utbildning, oroas jag över att dessa lärare kanske inte är lika uppdaterade vad gäller skolforskning kring muntlighet som relativt nytexaminerande lärare är.

Stina och Håkan arbetar båda två mycket utifrån läroböckerna, både vad gäller muntlighet och undervisningen i övrigt. Jacob och Maria frångår läroböckerna, och de försöker även sammanfläta de muntliga uppgifterna med den övriga undervisningen samt komplettera dem med läsning och skrivning i enlighet med Strömquists (1992a:7) åsikt att skrivning, läsning och tal bör få lika stor uppmärksamhet och förekomma så att de stärker varandra.

Stina och Jacob arbetar båda på mellanstadiet i årskurs 6. Det kan vara en av anledningarna till att de tycks lägga något mindre vikt vid de muntliga övningarna än vad Håkan och Maria gör. Till exempel låter Jacob ofta sina elever välja ämne till talen själva och Stina väljer medvetet bort redovisningar där eleverna behöver stå inför klassen eftersom många av hennes elever inte tycker om det. Efter erfarenheter från tidigare VFU-perioder jag haft på mellanstadiet har jag märkt att lärare där ofta drar sig för att införliva muntlighet och den allmänna uppfattningen tycks för mig vara att eleverna i den åldern inte är mogna för att ges för stort talutrymme eftersom det då ofta missbrukas. Eftersom denna uppfattning enbart grundar sig på en knapp handfull mellanstadielklasser och enbart två lärare kan detta dock ses som en uppfattning just på denna skola och/eller bland dessa lärare. Muntlighet ingår

idag även i nationella proven i svenska i årskurs 6, så någon anledning att inte träna muntlighet på mellanstadiet med anledning av betyg och nationella provens utformning finns inte. Snarare anser jag att det kan vara värdefullt att så tidigt som möjligt låta eleverna bli bekanta med olika typer av muntliga uppgifter för att få bästa möjliga förutsättningar att möta årskurs nios kunskapskrav på muntlighet, där slutbetygen ska ges.

Håkan och Maria arbetar på högstadiet, i årskurs 8 respektive 9. Båda menar att deras elever är mycket betygsinriktade. Detta ser Håkan som något problematiskt, eftersom han är osäker på i vilket syfte eleverna genomför de muntliga uppgifterna. Maria menar dock att detta är något som får eleverna mer motiverade inför uppgifterna. Men Håkan nämner också att resultaten av elevernas muntliga framträdanden inte skiljer sig åt beroende på om uppgiften är betygsgrundande eller inte. Därav drar jag slutsatsen att Håkans elever inte presterar sämre på uppgifter som inte är betygsgrundande och således kanske det inte är något negativt att eleverna genomför de muntliga uppgifterna med betyget i fokus.

Stina är också den lärare som verkar arbeta minst med muntlighet. Många av hennes elever blir också nervösa inför muntliga framträdanden och vill inte delta. Håkan involverar lite fler inslag av muntlighet på sina lektioner men påpekar också att en del av hans elever känner olust inför att tala, vilket han bemöter genom att låta dem använda ett skrivet manus. Varken Jacob eller Maria känns vid någon större talängslan bland deras elever, och det är också de två lärarna som överlägset oftast tycks arbeta med muntlighet.

Alla lärare hänvisar vid ett eller flera tillfällen till läroplanen och alla är medvetna om att muntlighet har stor betydelse idag, och större betydelse än för 30-40 år sedan.

5.1 Metoddiskussion

Jag anser att den lämpligaste metoden för denna typ av undersökning är just intervjuer. Genom intervjuerna har jag kunnat ställa alla de frågor jag velat samt getts möjlighet att ställa följdfrågor om något varit oklart eller om jag velat att informanterna ska utveckla någonting ytterligare. Exempelvis en enkät eller observationer hade inte kunnat ge mig dessa utförliga svar. Dock hade observationer kunnat bekräfta huruvida det informanterna sade under intervjun överensstämde med verkligheten men observationer fanns det ej utrymme för i denna studie.

En nackdel med denna metod är att resultaten av intervjuerna inte kan generaliseras eftersom detta hade krävt betydligt fler intervjuer än vad detta arbete gett utrymme för. Dock

var syftet att undersöka några yrkesverksamma lärares uppfattningar och det anser jag är uppfyllt genom intervjuerna och jag har även fått svar på alla de intervjufrågor jag ställde och jag anser att frågeställningarna är besvarade av samtliga informanter.

5.2 Förslag på fortsatt forskning

Fortsatt forskning i ämnet skulle förslagsvis kunna bedrivas med inriktning på andra typer av muntlighet under lektionerna, exempelvis med större fokus på av eleverna icke-förberedda uppgifter. Vidare forskning skulle även kunna involvera elevernas syn på muntlighet i skolan och eventuellt ställa deras syn i kontrast till lärarnas. Eftersom jag i detta examensarbete endast redogör för fyra lärares syn på muntliga uppgifter, skulle en större studie med fördel kunna bedrivas som involverar fler lärare. En sådan studie skulle kunna ge ett mer representativt och tillförlitligt resultat. Forskning skulle även kunna bedrivas på detta område inom andra ämnen än svenska, eventuellt ett ämne som matematik eller liknande där muntlighet kanske ofta inte ses som ett naturligt inslag.

Litteraturförteckning

Bakhtin, Mikhail, 1952–1953: The problem of speech genres. I: Emerson, Caryl & Holquist, Michael (red.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas, 1986.

Denscombe, Martyn, 2009: *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom Samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Ekenvall, Monica, 2010: *Retoriken i praktiken – lärarbok*. 2 uppl. Göteborg: Utbildningsstaden.

Gibbons, Pauline, 2013: *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 3 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun, 2010: *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hundeide, Karsten, 2003: Det intersubjektiva rummet. I: Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 143–166.

Lgr11, 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2013-10-03

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska>

Palmér, Anne, 2008: Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74. Uppsala

Palmér, Anne, 2010: *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.

Penne, Sylvi & Hertzberg, Frøydis, 2011: *Muntlige tekster i klasserommet*. 2 uppl. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Sandell Ring, Anniqa, 2013: Att stärka språket och lärandet i praktiken. Relationen mellan språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och Lgr 11. I: Gibbons, Pauline, *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB. S. 5–13.

Skiöld, Bo-Arne, 1992: En talande tystnad. I: Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur. S. 61–86.

Skolverket, 2011: *Hur lär man elever att skriva bra texter?* Hämtad 2014-02-09
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-lar-man-elever-att-skriva-bra-texter-1.157506>

Strömquist, Siv, 1992a: Tal och samtal – en inledning. I: Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur. S. 7–9.

Strömquist, Siv, 1992b: Systematisk talträning – går det an? I: Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur. S. 35–60.

Strömquist, Siv, 2000: *Talarskolan. Talprocessen – teori och tillämpning*. 2 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Strömquist, Siv, 2008: *Konsten att tala och skriva*. 4 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Stukát, Staffan, 2005: *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Teleman, Ulf, 1991: *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Svenska språknämnden och Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-10-03 <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1: Informationsbrev

Till lärare i årskurserna 6-9!

Information om deltagande i undersökning om förekomsten av och inställningen till muntliga uppgifter i skolan.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Mitt namn är Jennie Andersson. Jag är student på Mälardalens Högskola och arbetar denna termin med ett examensarbete med anknytning till svenskämnet i grundskolan. Syftet med denna undersökning är att kartlägga förekomsten av och inställningen till muntliga uppgifter i en skola i Mellansverige. Den färdiga rapporten kommer att presentera ett antal yrkesverksamma lärares inställning till muntliga betyggrundande uppgifter, tidsåtgången för dessa, redogörelse för vilka typer av uppgifter som ges, inom vilka områden inom svenskämnet dessa förekommer och dylik information. Det är av vikt att denna undersökning genomförs på grund av det ökade kravet från bland annat Skolverket på elevernas muntliga färdigheter.

Jag har tänkt låta fyra lärare delta i undersökningen. Dessa väljs slumpmässigt med enda kravet att de är nu yrkesverksamma i årskurs 6–9. Du har blivit slumpmässigt utvald. Du ombeds att delta i undersökningen eftersom du faller in under dessa kriterier. Om du väljer att medverka kommer du intervjuas under cirka 40–60 minuter. Du kommer att få ta del av sammanställningen av intervjun samt den färdiga rapporten.

Du kommer att medverka anonymt och den färdiga rapporten kommer inte kunna kopplas till dig. Endast jag som ansvarig för undersökningen kommer ha tillgång till dina bidrag till undersökningen i sin helhet. Det insamlade materialet från alla intervjuer kommer sammanställas och presenteras tillsammans. I den färdiga undersökningen kommer deltagarna endast presenteras som Lärare 1, 2, 3 eller 4. Endast jag kommer ha tillgång till ditt namn och din arbetsplats. All insamlad data kommer att sparas på säker plats till dess att detta examensarbete fått betyget Godkänt. Därefter kommer det att förstöras i dokumentförstörare. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA.

Du kan nå oss som är ansvariga för undersökningen per telefon och e-post enligt nedan.

Jennie Andersson

Birgitta Norberg Brorsson

Ytterligare upplysningar lämnas av Birgitta Norberg Brorsson.

Jennie Andersson

Bilaga 2: Intervjufrågor

Innan intervjun ges en definition på vad muntliga uppgifter innebär i detta sammanhang. Med fet stil markeras vilken fråga i frågeställningen för denna studie efterföljande intervjufrågor är kopplade till.

Med vilken motivering ger de fyra lärarna eleverna muntliga uppgifter?

Vad anser du om muntlighet under dina lektioner?

Hur mycket taltid får eleverna och vad för slag muntlighet förekommer?

Hur viktigt anser du det vara med muntliga uppgifter, jämfört med exempelvis skriftliga? Varför/vad har gett dig den åsikten?

Hur brukar elevernas allmänna reaktion vara inför muntliga uppgifter?

Vad gör du om någon elev vägrar genomföra den muntliga uppgiften?

Ser du någon skillnad på utrymmet för muntliga uppgifter idag jämfört med när du började arbeta? Vad har förändrats? Märker du någon skillnad på eleverna som kan knytas an till detta, till exempel att de fått en mer positiv/negativ inställning till muntliga uppgifter?

Vilken inställning har lärare till muntliga uppgifter vad gäller tidsåtgång för, syftet med och bedömning av dessa?

Vad anser du om tidsåtgången för muntliga uppgifter?

Vad är målet/målen med uppgifterna?

Hur bedömer du muntliga uppgifter och vad anser du om att bedömma just dessa typer av uppgifter jämfört med exempelvis skriftliga?

Hur viktiga för slutbetyget anser du muntliga uppgifter vara? I jämförelse med andra slags uppgifter?

Vilka typer av uppgifter ges och i vilken utsträckning?

Vilka typer av muntliga uppgifter ger du till eleverna?

Vem väljer ämne?

Brukar eleverna ges muntliga uppgifter inom ett större sammanhang/arbetsområde, eller ges oftast fristående muntliga uppgifter? Kopplas de till skrivande och läsande?

Hur har elevernas träning på muntliga uppgifter sett ut tidigare?