



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Tyst i klassen

**Upplevelser av muntliga klassrumsaktiviteter**

**Christina Frid**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2010
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT10-IPS-02 SLP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2010
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT10-IPS-02 SLP600
Nyckelord:	tala, lyssna, inagerande, skapa, talträning, ledarroll

---

I skolans undervisning ingår momentet tala, vilket vissa elever upplever som oerhört krävande och frustrerande. Under senare tid har kommunikativa färdigheter alltmer betonats som avgörande inom utbildning och arbetsliv, men trots att elevers muntliga färdigheter anses så viktiga, organiseras undervisningen inte alltid så att elevers muntliga förmågor tränas och utvecklas. De elever som sällan eller aldrig deltar i muntliga aktiviteter i klassrummet, riskerar att inte nå målen och hamnar dessutom lätt i ett utanförskap, stigmatiserade av identiteten som ”tyst” elev.

I denna kvalitativa studie undersöks några elevers upplevelser av muntliga aktiviteter i klassrum. Frågeställningarna som besvaras är om alla elevers röster blir hörda, hur eleverna upplevt aktiviteterna och hur man kan öka elevers deltagande i muntliga aktiviteter. Uppsatsens syfte undersöks och blir belyst via intervjuer, samt den diskussion som tolkar resultatet av studien, speglad genom aktuell litteratur i ämnet.

Studien visar att det finns en samsyn hos den litteratur som refereras och de informanter som intervjuats, som handlar om att allas röster inte blir hörda i ett stort antal klassrum, samt att bejakande lyssnande, skapande verksamhet, tidig och kontinuerlig talträning i grupp och en accepterande, engagerad och väl strukturerad undervisning motverkar de svårigheter som annars kan uppkomma i samband med att elever förväntas tala inför klassen, både i bedömnings- och lärandesituationer. En pedagog måste både vilja och kunna lyssna, både utåt och inåt, för att vara en öppen och närvarande lyssnare och ledare. Elever som blir lyssnade på, upplever att de har lättare för att tala i klassrummet.

## Förord

Så knyts säcken ihop efter en lång och intensiv period av uppsatsarbete. Det har varit givande och lärorikt. Att skriva denna uppsats har känts väldigt angeläget, inte minst därför att många har uppmuntrat mig, vilket är så värdefullt.

Jag vill börja med att tacka mina informanter, ungdomarna, som så generöst och engagerat delat med sig av sina upplevelser. Tack vare er blev det alltså en uppsats. Ni ringar inte bara in svårigheter, utan ni kommer med fina lösningar och bidrar därmed till förståelse för hur muntliga aktiviteter kan upplevas och utvecklas så alla kan bli delaktiga. Ni är fantastiska! Sedan tänker jag med värme på de vuxna informanter, vars erfarenheter och visdom hjälpte mig i mitt reflekterande. En person som jag särskilt vill tacka är min handledare Anders Hill, som lyckats få mig att stanna upp och reflektera och verkligen utmanat mig till nya insikter inom skrivprocessen. Mitt lyssnande har blivit bättre. Tack!

Till sist vill jag tacka min enastående familj som stöttat mig genom en lång tid av pendlande, lärande och skrivande. Min man som uppmuntrar mig. Matilda och Martin! Mina hjärtan. Jag skrev ju till er. Äntligen är uppsatsen klar.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>3</b>
<b>3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning</b> .....	<b>3</b>
Styrdokument .....	3
Språkutveckling i klassrummet .....	5
Det flerstämmiga klassrummet.....	6
Samtal - i och för lärande, språk och utveckling .....	6
Inneslutning och uteslutning i relationsbyggande i elevers vardag.....	8
Inagerande beteende hos barn och unga.....	9
Om lärande samtal.....	11
Eleven, skapandet och identiteten .....	12
<b>4. Metod</b> .....	<b>13</b>
Forskningsansats.....	13
Metodval.....	14
Urval och genomförande .....	15
Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet .....	16
Etik .....	17
<b>5. Resultat</b> .....	<b>18</b>
Intervjuernas frågeställningar .....	18
Informanterna .....	18
Elsa.....	18
Pelle .....	19
Kristoffer.....	20
Anna.....	21
Lisa.....	22
Adam.....	23
Rebecka.....	24
Bengt.....	26
Jessica .....	26
Resultatanalys.....	28
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>29</b>
Metodreflektion .....	29
Resultatdiskussion .....	30
Muntliga aktiviteter i klassrummet .....	30
Elever som inte deltar i muntliga aktiviteter.....	32
Lärollen .....	33
Att utveckla delaktighet i muntliga aktiviteter .....	34
Arbetets implikationer för specialpedagogisk verksamhet.....	36
Fortsatt forskning.....	37
<b>7. Referenslista</b> .....	<b>39</b>
<b>Bilaga 1. Intervjuguide</b> .....	<b>42</b>

# 1. Inledning

Att tala och att lyssna uppfattas ibland som varandras motsatser, trots att de snarare utgör två sidor av samma mynt. Elever som delar samma klassrumsvardag har ofta ojämnt fördelat talutrymme, vilket samtidigt innebär att de lyssnas på olika mycket. I den skola där allmän skolplikt råder, regleras målen för lärandet i statliga styrdokument. Däremot är det varje enskild pedagogs ansvar att planera sin undervisning så att talutrymme, lyssnande och respons genomsyrar interaktionen i klassrummet, så att varje elevs behov av detta tillgodoses. Om eleven inte deltar i de muntliga aktiviteter som pedagogen planerat, får detta konsekvenser för eleven. Inte självklart utreds pedagogens planering av aktiviteterna. På senare tid har det muntliga momentet värderats allt högre, inte minst i de nationella proven, där den muntliga prestationen även bedöms. Denna studie fokuserar på elevers upplevelser av muntlig aktivitet i klassrummet. Utgångspunkten är många elevers och pedagogers erfarenhet av, samt en utbredd föreställning om, att det i varje klass finns elever som beter sig annorlunda i dessa muntliga aktiviteter än vad pedagogen förväntat och att vissa av dessa elever helt upphör att delta muntligt. Dessa elever benämns ofta som "tysta", eller "inagerande" elever och uppsatsens rubrik anspelar på att en elev som av andra uppfattas som tystlåten också kan komma att uppfatta sig själv som "tyst" i sin klass. Rubriken påminner förstas även om det gamla uttrycket, som flitigt citerades då man beskrev hur en frustrerad lärare höjde sin stämma för att bli lyssnad till genom att ryta: "Tyst i klassen!" Denna tvetydighet i rubriken utgör delvis en koppling till uppsatsens resultat, vilket hur som helst får belysas i diskussionskapitlet.

Betygskriterierna i ämnet svenska i år 9 omfattar för närvarande, för att eleven ska få mycket väl godkänt, bl.a. att *"eleven ska uttrycka sig säkert, välformulerat och med tydligt sammanhang i tal och skrift."* Säkert vill många elever uppnå denna språkliga nivå och hur skolan tar sig an denna utmaning skiljer sig åt mellan skolor och kommuner.

Det står klart att de upplevelser som denna studie fokuserar på, tillskrivs en verklighet där elever ständigt blir bedömda och betygsatta och där elever bedömer sig själva och varandra inom ramen för egna och andras förväntningar.

En elev i år nio beskriver hur det oftast är stökigt på lektionerna och hur alla skriker svar rätt ut. Eleven som räcker upp hand, tar ingen någon notis om och hennes försök att använda ett demokratiskt beteende, leder in i ett utanförskap (Lund, 2006, s.45).

Skollag och läroplaner som reglerar skolans verksamhet kan läsas och tolkas, som en primär förståelsegrund för att varje elev som upplever någon sorts svårighet, har rätt att få hjälp. I skollagens kapitel 4 står t.ex. att elever har rätt till utbildning som utvecklar dem till deltagande demokratiska medborgare och i §1 står att *"särskilt stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet"*.

Om ämnet svenska står i kursplanen för ämnet svenska i Lgr11 att:

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. Genom att använda språket lär sig eleverna att behärska situationer som ställer olika språkliga krav på inlevelse, utförlighet eller formell korrekthet ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se))

Här visar läroplanen med tydlighet att språket är ett verktyg med vilket människor utvecklar sitt språk och sin förmåga att kommunicera och det är genom identiteten vi bygger i kommu-

nikation vi blir kända för dem vi dagligen samspelar eller inte samspelar med. Och på sättet vi blir kända beror det fortsatta samspelet.

I kursplanerna anges mer konkret vilken typ av måluppfyllelse som är nödvändig. Centralt innehåll i momenten tala, lyssna och samtala är i år 3 bl.a. att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer, muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. I år 7-9 är det att leda samtal, formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts. Dessutom gäller det att kunna prestera muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare, om olika ämnen hämtade från skola och samhällsliv.

Om momentet tala utgör en stor och viktig del av undervisningen, betyder det att även momentet lyssna gör det. Den elev som inte talar i klassen, blir heller inte lyssnad på. Att välja sin egen tystnad är någonting helt annat än att välja bort att tala och därmed välja bort att vara delaktig i muntliga aktiviteter, vilket kan innebära att inte bli lyssnad på. Det som händer i en miljö, t.ex. klassrumsmiljön kan sprida ringar på vattnet i andra miljöer, t.ex. hemmet, fritiden eller i föreningslivet. Att lyssna är förutsättningen för allt samspel och därmed allt lärande. Det inbegriper både att lyssna utåt till andra människor och inåt till sina subtila signaler och tankar. Ytterst handlar det om kärnan i en fungerande civilisation, där all kommunikation baseras på respekt, självkänedom, öppenhet och vilja till förbättring.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Studiens syfte är att undersöka hur elever upplever de muntliga aktiviteter som försiggår i klassrummet. Inom ramen för syftet fokuseras tre frågeställningar som studien vill försöka besvara:

- Upplever elever att allas röster kommer till tals i klassrummet?
- Hur kan elever uppleva muntliga aktiviteter i klassrummet?
- Hur upplever elever att de kan utveckla muntligt deltagande i aktiviteter i klassrummet?

## **3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning**

För att undersöka vad som finns skrivet om upplevelser hos elever som inte deltar muntligt i klassrumsaktiviteter, har en studie av Lund (2006) tagits som utgångspunkt. Dessutom har en rad texter som på något vis kan relatera till syftet i uppsatsen bearbetats. Inledningsvis tas aktuella styrdokument upp och därefter den referenslitteratur, som haft störst betydelse för arbetet. Mest fokus läggs på språkutveckling, eftersom skolan är en arena för språk och möten och ämnet svenska, som i resultatdelen bryts ned i sina fyra huvudområden, bär ett stort ansvar för momentet tala i skolans lärande, även om momentet tala är lika viktigt inom övriga ämnen. Uppsatsens inriktning är sociokulturell och tankar om språket och skapandet som ett viktigt verktyg, inspirerat av Vygotskij, genomsyrar uppsatsen.

### **Styrdokument**

I Lgr11 som kommer att träda i kraft 1 juli 2011 handlar mycket om att samverka mellan skolan, förskolan och hemmen ska stärkas och att elevers demokratiska fostran fördjupas,

genom deltagande i demokratisk praktik vad gäller arbetssätt, elevdemokratiska fora m.m. Språket fortsätter att även i denna nya läroplan ha en nyckelroll. I introduktionen till ämnet svenska preciseras detta tydligt:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Lgr11, kursplan i svenska, 3.17, s. 89)

Genom att aktivt använda språket får eleven, enligt den kommande läroplanen Lgr11, tilltro till sin förmåga som språkande individ. Citatet innehåller inte ordet lyssna, vilket förmodligen antas finnas underförstått, även om det hade varit naturligt att också skriva in det. Här betonas att människor som har ett rikt språk och som använder det i kommunikation, har goda förutsättningar för att förstå och verka i samhället. Läroplanen fortsätter att beskriva hur elever ska ges förutsättningar att utveckla många förmågor, bl.a. att formulera sig och kommunicera i tal och skrift. Där står också uttryckligt att undervisningen i svenska ska bidra till att elever får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor. De ska även få utveckla sitt skapande samt stimuleras till att uttrycka sig genom diverse estetiska uttrycksformer. Syftet med svenskundervisning uttrycks så (s. 89):

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om det svenska språket. 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. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära.

Lgr11 (kap.1, s.6) tillägger att skolan har en viktig uppgift bl.a. när det gäller elevers självförtroende:

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap.

EU har identifierat vissa nyckelkompetenser som anses som nödvändiga att tillägna sig för att klara av dagens arbetsmarknad. Av dessa nyckelkompetenser är kommunikation på både modersmålet och på främmande språk, samt entreprenörskap inringade. Entreprenöriellt lärande betyder att undervisningen i skolan väcker elevers slumrande kompetenser genom att variera arbetssätt och infallsvinklar så motivation alstras och elever tränas att tro på sina egna inneboende förmågor. När man väcker liv i elevers drivkraft ser elever lärandet meningsfullt och negativa mönster som inlärdd hjälplöshet kan brytas (Peterson & Westlund, 2007, s. 21). Detta kan även komma att kopplas till arbetet för elever i muntliga svårigheter, för att hjälpa dem in i ett mönster av muntligt deltagande.

En viktig definition av en entreprenör, är att det är en person som kan hitta sätt att samarbeta med andra och har förmåga att bilda nätverk (s. 20). Då entreprenörskap hittat vägen in i Lgr11, finns ytterligare en utmaning att förhålla sig till, för de pedagoger som ska undervisa elevgrupper, i vilka vissa elever inte deltar muntligt. Förväntningarna på eleverna som potentiella entreprenörer, kommer att få konsekvenser för eleverna och inte minst för hur lärarna

utformar sitt uppdrag. Då blir det viktigt att studera hur kursplanerna kommer att förhålla sig till detta. Även om såväl svårigheter som utmaningar finns i all undervisning och i alla ämnen, fokuseras i dagens kursplaner ett enda ämne, svenskämnet, som språkutvecklingens nyckelämne och där står bland annat att *"inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling."* Som utgångspunkt för muntliga aktiviteter, interaktion och nätverkande bör alltså inte minst ämnet svenska utgöra en medvetet planerad verksamhet, i en lärmiljö som försetts med goda förutsättningar för variation och samspel med trygga förtecken. Kunskapskraven till grundskolans kursplaner kommer att färdigställas i december 2010. Klart är att mottagarens roll i kommunikation betonas, som ett perspektiv elever bör träna sig att ta.

Undervisningen ska också bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att ta ansvar för det egna språkbruket. (Lgr11, s. 89)

Antagligen inrymmer detta även ett krav på att ta ansvar för det egna lyssnandet. Med tanke på att tala förutsätter lyssna, framstår detta troligt.

## **Språkutveckling i klassrummet**

Människor har under en lång tid velat undersöka hur språk konstrueras. Ur tidigare synsätt angående hur språk lärs in, växte en syntes fram, benämnd kognitivismen, vilken inrymde synsätt från flera olika tänkare och forskare, inte minst Piaget och Vygotskij, men ett mer sociologiskt sätt att betrakta språkande och lärande har vuxit fram under de senaste decennierna. Detta grundar sig på Vygotskijs sociohistoriskt baserade teorier. *"Det är i interaktion med andra som förmågan att uttrycka sig själv och att ta till sig andras uttryck, växer fram."* (Bjar & Liberg, 2003, s. 26).

I Vygotskijs sociokulturella syn på språk och lärande, beskrivs lärarrollen som en nyckelroll genom vilken läraren ger stöd och handledning, påpekar Lindberg (2006, s.72) och hävdar att ett interaktivt arbetssätt och en nära dialog mellan lärare och elev är viktigt, för att språket ska fylla sin funktion. I dagens ofta mångkulturella och flerspråkiga skola, tycker Lindberg, som ser språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv, att man kan *"som lärare inte vara säker på elevernas vardagsspråksbaserade förföreställningar utgör en homogen grund att bygga vidare på"* (s.72). Lindberg menar även att det sällan ges tid eller plats för djupare analyser och diskussioner kring detta och reflekterar runt andraspråkselever och NO-undervisning och menar är detta är översättbart till andra elevgrupper i många klassrumssituationer och behovet för pedagoger att verkligen ta reda på var elever står i sin språkmedvetenhet och i sitt språkanvändande, för att i konsensus med kollegor verkligen fånga upp varje elev där den befinner sig i sin språkutveckling, verkar långt ifrån vara täckt. Axelsson (2003, s. 141) påpekar dessutom att samtalsinteraktionen utgör fundament för andraspråksinläringen och att det språkliga inflöde eleven utsätts för och tar till sig, måste ske inom ramen för interaktion i form av förhandling, för att effektiv språkutveckling ska ske. Om den elev som av klasskamrater benämns som tyst också råkar ha ett annat modersmål, blir systematisk och aktiv interaktion det som kan göra skillnad och få eleven att börja använda och därmed utveckla sitt andraspråk rikt. Axelsson understryker samtalandets språkutvecklande karaktär, genom att i sin text citera Lindberg:

... det gemensamma tänkandet i motsats till det individuella ger upphov till tal som ger direkt tillgång till andraspråksinlärares underliggande tankeprocesser. (2003, s. 142)



*”Att känna sig delaktig och berörd är en central drivkraft för att utveckla språket”*, hävdar Liberg (s. 98), som också menar att barn som samtalar med varandra utvecklar språk, men att det riskerar att bli kontextuellt och därför behöver de andra barn och vuxna som inte delar deras vardag att samtala med, så de tvingas uttrycka sig mer nyanserat och ta mottagarens perspektiv. Här krävs alltså variation vad gäller kontext och samtalspartners. Barnen som börjar skolan har med sig skiftande erfarenheter av språk och samtalande och även sättet att lyssna och bli lyssnad på. Lund (2006, s. 71) skriver att *”Mitt språk och mina relationer ska uppstå i mig och inte i vad andra tycker eller anser att jag borde säga, göra, tänka och uppleva.”* Det är en central tanke hos Lund, då mycket i hennes studie visar att inagerande elever inte kommer ifråga för interaktion och sällan blir talade med, på ett inlyssnande sätt. Snarare tar omgivningen för givet sådant som de inagerande aldrig tillåts uttrycka med egna ord, vilket kan få till följd att de slutar tro på att de alls kan uttrycka sig, eller har något att uttrycka.

## **Det flerstämmiga klassrummet**

På 1990-talet upptäckte Dysthe (1996) i en stor fallstudie av tre klassrum med dess lärande verksamhet, ett i Norge och två i USA, att enstämmiga, förmedlande texter visserligen ger eleverna budskap, men stänger för fortsättning, medan en dialogisk text öppnar för reflektion och elevdelaktighet i form av meningsskapande. Hon märkte att många elever saknade vana av att skriva personligt och reflekterande och hon insåg konsekvenserna detta för med sig, när dessa elever förväntas utveckla ett skrivande. Att låta dessa elever arbeta inom skrivprocessen med samtal som metod, visade vilka möjligheter skrivandet öppnade för eleverna. Hon överförde sin upptäckt på kommunikationsmönster och insåg risken med att lärare av gammal vana faller in i kommunikationsmönster som stänger dialogen i klassrummet. Ofta hörs mest en stämma, lärarens.

... tämligen små förändringar kan få stora inlärningsmässiga konsekvenser. Det gäller framförallt då ett mönster i kommunikationsformen upprepas lektion efter lektion. Mina observationer tyder på att lärare faller in i sådana mönster, och därför är det viktigt att de själva analyserar sina mönster och medvetet gör kommunikationen dialogisk, även då de ”föreläser”. (s. 116)

Utifrån sina upptäckter, vill Dysthe (1996) visa alla pedagoger att noggrann analys av kommunikationsmönster ger vägledning. Genom att blanda muntliga uppgifter med skriftliga i en struktur där åsikter och frågeställningar fick lyftas i en reflekterande och öppen atmosfär, samt där respons ingick som stående inslag, blev dialogen i klassrummet flerstämmig med både muntliga och skriftliga stämmor, vilket ledde till att alla kom till tals, på ena eller andra sättet. *”Att använda elevtexter som startar en diskurs, flyttar dialogens centrum från lärare till elev”* (s. 120). I metoden som studerats används bl.a. rollskrivande, där eleven får distansera sig till sitt eget sätt att tänka och ta andras perspektiv, ibland även ta lärarrollen, vilket vidgade elevernas medvetande och sätt att vilja och använda språket. Nyckeln till elevernas framgång i sin språkutveckling var, enligt Dysthe, att de både socialt och interaktivt använde sig av sina egna skrivna texter och av varandras texter. Elever behöver skriva med hjälp av stödstruktur inom sin proximala utvecklingszon. Förväntningar upplevdes som positivt så länge de var kopplade till realistiska mål och välformulerad, tydlig personlig respons som uppmuntrade eleven. Elever som inte pratade i klassen upplevde skrivandet som ett sätt att få en röst (s. 210).

## **Samtal - i och för lärande, språk och utveckling**

I tidiga lässamtal där elever tränas i kontextualiserad läsning, där svaren finns direkt i textraden, vidgas förmågan efterhand till att klara dekontextualiserad läsning. Med stöd av läraren

och kamrater i lässamtalet, lär elever så småningom att hitta information mellan raderna (Bjar & Liberg, 2003, s. 228). För språkutveckling blir detta är ett exempel på det som Vygotskij kallade för att verka inom zonen för proximal utveckling, ZPD.

Barnen deltar i aktiviteter som de inte helt och hållet klarar av att genomföra själva. Men tillsammans med en som redan kan, kan barnet klara det. Det finns en utvecklingsrymd, en zon, att utvecklas inom. På så sätt lär de sig så småningom att utföra det på egen hand. Vygotskij lägger i det här samarbetet stor vikt vid den vuxnes undervisande roll.

Begreppet ZPD innehåller både stöd och frihet. Den som kan mer ger stöd åt den som ska lära, men på en nivå som uppfattas som utmanande för den som ska lära, inte för lätt eller för svår, utan som en lagom frihet att spänna bågen i. Hela tiden flyttas gränsen för vad den lärande siktar på och utveckling sker. Om man vill hjälpa en elev att bli mer muntligt aktiv, är ZPD ett begrepp man kan utgå ifrån. Samtalet kan liknas vid en sådan utvecklingszon, om tillräckligt god handledning ges av samtalspartnern. Liberg (2003) påpekar dock att flera olika studier visar, att de vuxna tar mycket stort utrymme i samtalet. Elevernas bidrag i samtal som karakteriseras av vuxendominans, brukar vara att svara på frågor som läraren ställt och att läraren sedan utvärderar elevens svar. Elever styrs och leds ofta i uppfostringssyfte och uppmanas att berätta saker de gjort, visa upp sig och de utsätts för kunskapskontroll. Här måste den vuxne ta ansvar för att reflektera över hur en sådan situation kan vändas in i en bättre samspelevana. *”Det räcker inte med att tala med barnen, utan det är hur man gör det som har betydelse för barnens möjlighet att utveckla sitt språk.”* (s. 95)

Även Engquist (1996) och Kinge (2008) anser att samtalet har stor betydelse för hur individer utvecklas. Engquist menar att *”som bäst är ett samtal med en människa en utvecklande dialog”* (s. 11) och han menar att en optimal konsekvens av ett givande samtal är att en ny verklighet växer fram under samtalets gång (s. 180). Han betonar att som samtalsledare gör man klokt i att hjälpa någon att vidga och bättre ordna sitt vetande om sig själv. Om lyssnandet som del i samtalet skriver Kinge att

lyssna innebär något mer än att höra de ord som sägs, innebär att 'se' något mer än att bara uppfatta det som är synligt. Vi måste gå ner på ett djupare plan där 'att bli sedd' handlar om att bli bejakad, d.v.s. förstådd, bekräftad och accepterad för den man är (s. 70).

Kinge skriver dessutom att vårt *”sätt att bemöta barn kan komma att bli avgörande för om händelserna i ett barns liv leder till påfrestningar och hämmar utveckling och livskvalitet eller om de leder till växande och styrka.”* (s. 72). Garme (1992, s. 123) ser att många samtal som förs inte är språkutvecklande, eftersom många samtalare talar förbi varandra. *”Interaktionen fungerar inte och inga tankar kommer att delas mellan dem som talar”* (s. 123). Men, menar Garme, när samtalen är interaktiva är de aldrig förutsägbara, utan varje vändning och varje replik innebär en möjlig fortsättning, så ett samtal är en rörelse. Hon anser att det är ytterst viktigt att skapa förutsättningar för interaktion i skolan mellan lärare och elev, men även mellan elever. Samtalet i klassrummet fyller en kognitiv och en social funktion. Hon kan tänka sig en lärogång där man skiljer mellan förmågan att tala inför en grupp och att stimulera ett språkutvecklande samtal inom en grupp. Båda sortens förmågor är viktiga att träna, menar Garme. Hon poängterar betydelsen av symmetriska samtal och hävdar att läraren kan ordna språkutvecklande aktiviteter genom att låta grupper arbeta med problemlösning, ibland medverka i grupparbeten som den som får eleverna att få syn på grupparbetets form och att även spela in grupparbeten för samtalsanalys med eleverna själva. Att hela tiden aktivt använda språket är Garmes bästa språkutvecklande råd.

Skiöld (1992) menar att vi i umgänget med andra har utvecklat ett subtilt signalsystem som vi använder i kommunikation och som kan fungera väl, men även leda till misstolkningar, vilket ibland får negativa konsekvenser. Skiöld har under många år arbetat med elever med talängslan och anser att lärare borde vara uppmärksamma på att tystnad från elever betyder något. Som jämförelse diskuterar Skiöld samhället som det var för flera decennier sedan, då familjefadern oftast uppfattades som familjens överhuvud och auktoritet och att man på den tiden sade åt barn att synas men inte höras och att endast svara, så som de vuxna förväntade sig. Resultatet av en sådan generation, menar Skiöld, blev människor som bar på en stark misstro mot sin egen förmåga, vilket resulterade i stora svårigheter att yttra sig eller visa känslor offentligt, vilket alltså, enligt Skiöld, helt enkelt betyder tal- och exponeringsängslan. Med exponeringsängslan menar Skiöld sådana individer som i vissa situationer, ofta i klassrummet, drabbas av så svårt nervöst betingade påslag, att de undviker klassrumsaktiviteter, eftersom dessa utgör så svåra påfrestningar.

Personer som tar mycket av en grupps gemensamma talutrymme, kan göra det antingen för att de är så engagerade och ivriga, eller måna om att föra diskussionen vidare, men, menar Skiöld, de kan också göra det därför att de är självupptagna, dominanta, okänsliga och saknar förmåga att ta en annans perspektiv. Skiöld visar här en faktor som kan förlägga en del av problematiken hos den omgivande miljön, för de elever som upplever obehag i muntliga aktiviteter. Skiöld varnar för det psykiska lidande som kopplas till individer med svår talängslan, vilket kan leda till sociala fobier och neuroser, där psykologisk expertis måste kopplas in. Lärare måste bli mer observanta, så de kan vidarebefordra denna typ av hjälp. De måste också känna till att talängsliga elever ofta är missnöjda med sin egen röst och upplever obehag att använda den och att höra den, samtidigt med de andra, i den stora gruppen.

Upplevelser av att vara ointressant och att blanda ihop ord och inte kunna sätta ord på behov och känslor och därför känna sig dum, är andra faktorer Skiöld lyfter fram i samband med talängsliga elever. Mest av allt är dessa elever rädda för att säga något som skulle framstå som dumt och att få skämmas för detta. En metod för att hjälpa talängsliga elever har Skiöld konstruerat och praktiserat med framgång i flera år. Den kallas kreativ kommunikation och det är en metod där elever tränas att, steg för steg, våga uttrycka sig och sina känslor och behov, med resultat att dessa elevers många gånger starka nedvärdering av sina intellektuella resurser, vänds i motsatsen. Skiöld hävdar att eftersom talängslan ”*som uttryck för bristande självförtroende hos en människa i regel tycks ha uppstått i gruppsammanhang, bör den också behandlas i grupp*” (s. 85). Kreativ kommunikation är en metod som förväntar sig att elever vill delta muntligt och enligt Skiöld har tilltron, tålmodet och den stegvisa processen varit gynnsamma faktorer i att få elever att börja vilja och våga delta i muntliga aktiviteter.

## **Inneslutning och uteslutning i relationsbyggande i elevers vardag**

De barn som inte deltar i några muntliga aktiviteter finns mitt i grupper som har både lektioner och raster tillsammans dag ut och dag in. Skolan är en social arena där barn och ungdomar och vuxna möts ”*i sociala sammanhang och förväntas kunna samspela och hantera relationer med varandra under en lång tid.*” (Wrethander Bliding, 2007, s. 9).

Gruppen och dess inbördes relationer har studerats ingående av Wrethander Bliding i en studie, där barns kamratrelationer och deras sätt att bygga relationer har kartlagts, både genom fältstudier, gruppsamtal och samtalsanalys. Ett relationsprojekt innebär att elever strävar efter att etablera och förankra relationer med andra elever. Vissa elever bedrev inga egna projekt, utan blev istället ofta redskap i andra elevers relationsprojekt. ”*När relationsarbetet innebar*

*en strävan efter att etablera och förankra relationer med vissa barn men inte med andra, har detta beskrivits som ett relationsprojekt.”* (s. 171). Studien visar tydligt för vuxna vilken relationsbyggande verksamhet de befinner sig mitt i eller vid sidan av och visar hur barn agerar i syfte att samspela och knyta an till kamrater genom att positionera andra elever i utanförskap. Regler och normer som de vuxna lärt ut, omtolkades av eleverna för att bättre passa deras syften. Att välja kamrat i arbetsuppgifter kom i praktiken ofta att handla om, att välja bort oönskade samarbetspartner.

Flickorna i klassen gjorde alltid upp i förväg om vilka de skulle vara med på gympan. De här uppgörelserna organiserades av flickorna själva och användes som en resurs i deras relationsarbete... (s. 19)

Wrethander Bliding (2007) såg att en stor del av elevernas tid i skolan, inte minst i klassrummet, upptogs av dessa relationsprojekt. Språket ingick som ett instrument, eftersom man använde ord och uttryck som vapen eller redskap för att peka ut och kategorisera andra elever. Kategoriseringen användes sedan för att kränka eller utesluta elever från gruppen. De kategoriserade eleverna tillskrevs en identitet, vilken tvingade dem ut i ett utanförskap. Men barnens relationer växlade och det fanns en rädsla att inte följa gruppens sociala koder, för det kunde innebära att man blev utesluten. En elev som blivit socialt isolerad riskerade att allt fler tog avstånd, för att inte förlora i popularitet.

De handlingar som Nelly, Andreas och Markus utsattes för kom så småningom att bli så naturliga och välkända i barnens vardag /.../ på så vis kan bland annat upprepning och kollektiv uppbackning fungera som en bekräftelse på att de uteslutande och kränkande handlingarna är förklarliga, motiverade och rättfärdigade i sitt sammanhang (s. 179).

Studien uppmärksammade särskilt tre elever, varav två av dessa ofta var åskådare och deltog som resurser i de andras relationsprojekt och fick gång på gång erfarit att de inte var önskade i de andras interaktion. För den tredje eleven, Markus, gällde det att inte ens försöka etablera relationer. Han var nykomlingen som av rädsla för att bli kränkt och slagen fick hålla sig undan. Wrethander Bliding (2007) problematiserar hur skolvärldens vuxna kan tänkas förhålla sig till att ett socialt inlärande genom kamratkulturen, icke tillgängligt för vuxna, pågår parallellt med det vanliga lärandet och skolans fostran i värdegrundsfrågor. Den elev som inte deltar muntligt i klassrumsaktiviteter, har att förhålla sig till pågående relationsprojekt, innesluten eller utesluten.

*”Upphäver du ömsesidigheten så drabbas inte bara din granne utan också du själv. Låter du bli att hälsa på honom och således förnekar honom så berövar du honom kapaciteten att erkänna och bejaka dig”* (Asplund, 1987, s. 17). Asplund varnar för att i ett långsiktigt perspektiv blir inte bara den som inte bejakas berövad livskapacitet, utan även den som låter bli att bejaka drabbas. Synsättet där interaktion bottenar i att bekräfta varandras existens, ger en existentiell dimension åt uteslutningens konsekvenser. Asplund skriver om maktdimensioner människor emellan och studerar vardagens hälsningsceremonier. Att hälsa på varandra är en muntlig aktivitet som även förekommer i ett klassrum. Det kan göras bejakande, men även uteslutande.

## **Inagerande beteende hos barn och unga**

*”Hon sitter ju bara där!”* är titeln på Lunds (2006) studie om hur inagerande barn och deras lärare i skolan upplever sin vardag. För att definiera termen inagerande hänvisar Lund till olika källor, bl.a. Sörlie och Nordahls begrepp social isolering, som innebär beteenden som

ängslig, ensam på rasten, deprimerad, blyg och passiv på lektionerna. Dessa forskare har, enligt Lund, visat att inagerande beteende är nästan lika vanligt som utagerande beteende, men att i äldre åldrar förekommer de oftare hos flickor. Lund sammanfattar termen inagerande med att den måste stå för en viss varaktighet och intensitet, samt att det inagerande beteendet *”bryter mot det förväntade beteendet, hämmar lärande och/eller utveckling hos eleven själv samt försvårar positiv samverkan med andra.”* (Lund, 2006, s. 23).

De första interaktionserfarenheterna man får bygger upp en typ av arbetsmodell för alla kommande interaktioner. Detta handlar om anknytning och många anknytningsteoretiker visar på anknytningens viktiga roll. I samband med dessa tankegångar hänvisar Lund (2006) till forskare som Bowlby och Ainsworth.

Lund hänvisar även till Daniel Stern som *”understryker spädbarnets medfödda sociala behov och kvalitetens betydelse i relationen mellan barn och vuxen”* (s. 28). Sterns modell av självet utveckling kännetecknas, enligt Lund, inte av faser som hos teoretikerna Piaget eller Eriksson, utan mer av utvecklingslinjer, vilka kan förekomma samtidigt och verka parallellt inom en individ.

Enligt Sterns självteori är det på gott och ont så att de olika självområdena befinner sig i rörelse och under utveckling hela livet. Å ena sidan innebär ju detta stora möjligheter till förändring och förbättring under livets gång även om till exempel början har varit svår. Å andra sidan kan många negativa erfarenheter senare i livet skapa osäkerhet och ett sårbart själv även om grunden är bra under de första åren. (Lund, 2006, s. 35)

Lund menar att Stern ser anknytning i ett vidare perspektiv än endast knutet till de första omsorgspersonerna. Lund anser att även om samspelet med de första omsorgspersonerna är bejakande, kan det vara så att barnet *”på daghem och i skolan fått så många negativa samspelsfarenheter med andra barn att detta bidrar till att skapa vissa negativa arbetsmodeller för fortsatt samspel”* (s. 64). Hon hävdar att vissa barn är mer sårbara än andra och sluter sig snabbare vid motstånd.

Om alltså både tidigare och senare samspelsfarenheter kan leda till osäkerhet i möten med andra människor, finns möjlighet att t.ex. skoldagens samspel bildar underlag för vissa 'sanningar' som vi skapar om oss själva och som så småningom kommer att definiera oss. Sådana definitioner kan vara mycket svåra att radera, och att ändra dem kan innebära ett hårt arbete både för oss själva och andra. (Lund, 2006, s. 36)

Att relationer spelar stor roll betonar Lund och hänvisar till Schibbyes självreflexivitetsbegrepp som i Lunds bok beskrivs som ett mönster, till vilket man kan relatera när man vill reflektera över hur man bejakar. Med detta bejakande finns fyra element förknippade: lyssna, förstå, acceptera-tolerera och bekräfta. Att lärare och elev ofta har en subjekt-objekt-relation, fast poängen kunde vara i att istället ha en subjekt-subjekt-relation, är något Lund beskriver i sin text. Likaså problematiserar hon den uppmärksamhet som förefaller vara riktad mot en elev, men som egentligen är riktad mot den som talar med eleven, vilket eleven märker och måste förhålla sig till. Sterns uttryck affektiv intoning, handlar om förmågan att uppfatta en annans upplevelse och att kunna uttrycka den. Om läraren inte har kontakt med sina egna känslor och behov, blir samspelet inte det bästa. *”Verklig förståelse innebär att vi går bakom alla ord och tar in de affekter som finns där, känner igen dem och ger dem tillbaka. Det visar att vi förstår vad som sägs”* (s. 96).

Lund avser med citatet ovan, belysa vikten av att vi kan identifiera känslan, ge eleven rätt till sin egen upplevelse och kan återkoppla genuint och med respekt. Att spegla är mycket viktigt i samspel med elever som är osäkra och otydliga inför andra och sig själva, eftersom upplevelsen av att i speglingen blivit tagen på allvar, skapar ett nytt avstamp i trygghet att kunna gå vidare. *”Den som lyssnar tål att vänta på elevens initiativ”* (s. 112), hävdar Lund. Tålmod är viktigt när man engagerar sig i arbetet för inagerande elever som är sårbara och ofta tar lång tid på sig att våga öppna sig och samspela. Lund förordar att använda rollspel som metod men betonar att det är viktigt att utgå från elevernas egna erfarenheter, som eleverna arbetar med för att berätta för andra både verbalt och icke-verbalt. Processen är lärande och utvecklande och läraren ska handleda som en trygg vuxen, men ändå hålla sig i utkanten. Mellan de olika uppspelningarna används dialog som metod.

Den bejakande kommunikationen bör även, anser Lund, användas i kontakten med föräldrarna. *”Under alla omständigheter är föräldrarnas kompetens när det gäller det egna barnet en viktig resurs för oss lärare när vi ska försöka förstå eleven bättre”* (s. 123). Lund varnar också för att låta god samverkan i form av möten med olika sakkunniga degraderas till arenor för konkurrens om att briljera med kunskap, om att lägga beslag på ordet och vara bäst. Inagerande elever som borde ha sin självskrivna plats på möten som handlar om eleven själv, bör inte delta i denna typ av möte. Skolan bör alltid visa att varje människas röst äger giltighet.

## Om lärande samtal

Partanen (2007) vill genom att beskriva sin bild av Vygotskijs tankar om språk och tänkande och lärande, visa att ett klassrum kan genomsyras av en samtalsmetodik som lyfter fram den verksamhet som sker dagligen och låter alla involverade få syn på den, få syn på sin roll i den, sina strategier i lärandet och reflektera över detta. Partanen vill uppmuntra pedagoger att arbeta med Vygotskijs grundläggande idéer och tankar, så att man reflekterar över sitt eget ansvar i den pedagogiska vardagen, samt att man kontinuerligt tränar samtalsmetodik. Samtalsmetodiken ska stödja de mål skolan arbetar för. Det betyder att språkutveckling med deltagande i muntliga aktiviteter är något att konkret samtala om.

De vägledande frågor som är fundament i ett medierat lärande, bör, enligt Partanen, varvas med att läraren modellerar och att elever kan imitera för att internalisera och sedan vidareutveckla genom att fråga, forska och ställa egna frågor och därmed öka sin kunskap. Partanen menar att hur vi organiserar lärmiljön ger återklang i samspelet. Han ifrågasätter bl.a. hur vi kan kräva dialog i ett klassrum där elever sitter med ansikten vända mot en lärare och en tavla.

I de dialoger där du vägleder eleven – och olika elever kräver olika mycket vägledning – kommer du att skapa det som kallas för utvecklingszonen. Olika elever kräver olika typer av dialoger (s. 136).

Men att visa att man hyser tillit till eleven är att bevisa att man tar eleven på allvar. Partanen (2007) betonar att

... barn och ungdomar ofta är utmärkta vägledare i de frågor som berör dem – där de själva är i fokus. Tusen goda råd från personal och andra vuxna kan ersättas av en enkel fråga vid rätt tidpunkt till barnet eller den unga människan. (s. 126)

Det lilla barnet är nyfiket från början. Ibland blir vi oroliga när vi ser barn som inte tar för sig, men nyfiken och utforskande behöver inte vara synonymt med fysiskt aktiv, menar Partanen.

Mycket kan pågå i tankarna hos ett litet barn som verkar stillsamt och som inte deltar utan iakttar. Men redan när vi börjar oro oss, har vi bestämt att våra föreställningar har tolkningsföreträde. Reflekterar pedagoger kan de bli uppmärksamma på sådana mönster. Via språket kan barnets uppmärksamhet fångas upp och motivationen till att i samspel dela med sig av tankar och upplevelser i sitt iakttagande stärkas. Inlärd beteenden som påverkar elever negativt, går alltid att lära bort, men det krävs att någon fångar nyfikenheten och försöker finna vad som väcker motivation hos eleven.

Mottagandet av ord har stor betydelse för hur vi uttrycker oss eller avböjer att göra det. Lund (2006) hänvisar till Sterns teori om vikten av att stärka det verbala självet. Hon påpekar att för inagerande elever är detta just en påfrestning, eftersom känslan av att helt enkelt ingenting ha att förmedla, hindrar processen att stärka det verbala självet.

Vi vet att vi tar en stor risk när vi delger ord, upplevelser, åsikter, kunskaper och tankar. För de elever som har en tydlig och stark självkänsla, är det inte så farligt om någon skrattar, raljerar lite, ifrågasätter eller uttalar sig provocerande när de säger något, men för de elever som från början är osäkra på om det som de säger är 'rätt', godkänt eller betydelsefullt, har mottagandet av orden avgörande betydelse. De behöver således optimal trygghet från omgivningen genom blickar och intresse, och de måste känna att någon vill dem väl. Detta kräver också att läraren genom ett tydligt ledarskap framhåller och arbetar för en kultur där allas röster hörs. (s. 45)

Arbetet med att hjälpa elever som inte deltar muntligt, erövra talutrymme och samspestillfällen kan ta tid. Lund (2006) menar att vad dessa elever behöver är att bli räknade med, att bli tillfrågade och att de övriga i klassrummet ser dem och hör dem. Detta kräver enligt Lund kanske lite extra tid, lite lyhördhet utöver det vanliga och inte så många färdiga svar och lösningar på problem. Detta för att de inagerande eleverna ska kunna förändra den negativa självbild de har. Elever och pedagoger måste medverka i processen. I början kan detta vara svårt, eftersom när de väl erbjuds samspel och blir inbjudna i dialog, klarar de inte genast av detta, eftersom det inte stämmer överens med deras existerande bild av sig själva. Ungdomstiden är ofta en känslig tid och inagerande elever är extra sårbara och därför på sin vakt. Därför måste pedagoger verkligen tålmodigt stå ut med att förändring kan ta tid.

## Eleven, skapandet och identiteten

Kullberg & Åkesson (2006, s. 27) menar att det ”är som medlem av ett samhälle, en kultur, i vilket språkandet är ett sätt att nyskapa, återskapa och vidmakthålla mening som barnet växer upp till en skapande människa.” Identiteten är ett uttryck som ofta nämns. Det är den sammansmälta gestalten av en persons förebilder, erfarenheter, upplevelser, roller och identifikationer bl.a. menar Liljeroth & Danielsson (1996), som också betonar att identiteten är i ständig rörelse och alltså föränderlig. En människa med stark identitet kan dock behålla den även om det sker stora förändringar i den människans liv. Att finna ord för att beskriva känslor och upplevelser kan göra skillnad. Berättandet är en väg ut ur tystnaden. ”Genom att skapa en bild av oss själva och vår upplevelse påverkar vi vår egen spegelbild. Identiteten skapas i berättelsen” (Lund, 2006, s. 64).

För att samspel ska bli givande och skapande för samtliga medverkande, krävs en viss föreställningsförmåga. Den hjälper aktörerna att tolka vad de andra uttrycker. Barn som leker tränar upp den förmågan och vidareutvecklar den sedan i skapande och forskande. För att denna viktiga utveckling inte ska plana ut och stagnera, måste elever i skolan ges utrymme att träna sin fantasi på ett systematiskt och medvetet sätt, menar Vygotskij (1995). Han såg fantasin som en kombinatorisk förmåga som hela tiden lånar detaljer och företeelser ur verkligheten.

Ju rikare verklighet, desto rikare fantasi kan en elev odla. Genom fantasin tolkas erfarenheter och känslor. Medvetandet förenar mening och känsla och elever behöver dialog för att utveckla sin fantasi. Detta medför att både förnuft och känsla, som enligt Vygotskij är två sidor av samma aspekt, kräver samspel för att kunna utvecklas optimalt. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan alltså antas att människan skapar sina föreställningar om världen för att bli medveten och att det inte finns någon motsättning mellan estetik och rationalitet (Vygotskij, 1995).

Läraren bär ansvar för att elever ges denna rättighet att utveckla sin fantasi och därmed sitt förnuft, sin känsla och sitt lärande. Detta måste ske strukturerat och medvetet i dialog med eleverna, så de uppfattar meningen. Men Lund (2006) beskriver hur lärare ibland glömmer bort att de själva medverkar till, nästan skapar, hur elever agerar. När det gäller vissa elever, verkar lärare ofta bli uppgivna och vanligt är att de då ensidigt anklagar eleven för att ensam bära problemet. Läraren kan välja att antingen sätta etikett på hela eleven eller att sätta in sin uppfattning om eleven i en kontext:

Eleven kanske är socialt trygg i andra sammanhang men visar något i skolan som gör att vi tror hon är osäker. Det är stor skillnad på att säga 'hon är socialt osäker' och 'på mina lektioner tycker jag att hon verkar socialt osäker'. (s. 72)

En kontext med skapande och trygg atmosfär bidrar till trygga och skapande elever. Detta är ett fundament som litteraturgenomgången bär i sin mångfald. Det kan tyckas som om litteraturen som valts inom ramen för denna studie är ovanligt bred, men tanken bakom urvalet är att fånga in de till synes skilda områden, som kan tänkas ha mer betydelse för varandras existens än vad man till vardags tror. Lika angeläget som det är att studera hur tänkandet befruktar språket och tvärtom, lika angeläget är det att studera om och hur det kan finnas täta kopplingar mellan att tala och lyssna, fantasi och skolframgång eller mellan relationsbyggande i klassrummet och deltagande eller inte deltagande i muntliga aktiviteter i skolvardagen.

## 4. Metod

### Forskningsansats

Fröet till denna studie har en nära koppling till individers upplevelse av sitt eget sammanhang och det som där visar sig. Om man vill förstå människors upplevelser och förstå hur de förstår, som föresatsen är i denna undersökning, är en möjlighet att utgå från livsvärldsfenomenologin, vilken tillhör den kvalitativa vetenskapliga traditionen där texter och handlingar tolkas (Bengtsson, 2005). Tolkningvetenskapen hermeneutik, som förr omfattade bibeltexttolkningar, utgjorde en inkörsport till fenomenologin, den filosofi som Edmund Husserl och flera efterföljande filosofer kom att utmejsla, samt vidareutveckla i olika riktningar.

Fenomenologin har alltså haft många variationer inom sig och är inget enhetligt block. Det centrala budskapet i de olika varianterna av fenomenologi innebar att man "*måste gå tillbaka till sakerna själva*" (Bengtsson, 2005, s. 11). Man kan med begreppet sak mena fenomen. I Husserls upprop från 1901 fanns skarp kritik mot tidens alla -ismer, vilka, ansåg Husserl, gav sig själva tolkningsföreträde. Husserl m.fl. tyckte att man skulle vara följsam och verkligen vända sig mot fenomenen. Vänder man sig mot fenomenen, vänder man sig samtidigt mot de subjekt som fenomenen visar sig för och därmed är knutna till.

Husserl ändrade över tid sina antaganden in i transcendental fenomenologi, vars huvudfokus handlade om att tvinga uttolkaren att hålla tillbaka varje omdöme, inklusive existensomdömen



och därmed särskilja existens från innehåll. En kritik mot detta, ledde filosofin in i en ny stark ström av existensfilosofiska fenomenologer som t.ex. Heidegger, Sartre och Merleau-Ponty, vilka i sina verk visade existensens betydelse för subjektet. De menade att vi inte kan skilja innehållet från sitt existerande. Det vi är rädda för är vi rädda för, inte bara för att det ter sig på ett visst sätt, utan också för att det alls finns, existerar. Individen är också rädd, för att den är rädd om sin egen existens.

Ur den existensfilosofiska fenomenologin utvecklades den moderna hermeneutiken. Det räcker inte med att betrakta fenomenen, utan de måste tolkas. Den drivande kraften i hermeneutiken består i en stark vilja att förstå, att ”*överbrygga (inte övervinna) de historiska, sociala och språkliga hindren*” (Berntsson, 2005, s. 16). Filosofen Gadamer är en av företrädarna för denna moderna hermeneutik.

Livsvärlden är ett begrepp inom livsvärldsfenomenologin som blir aktuellt att använda när man undersöker människors upplevelser. Livsvärlden kan beskrivas som att den

är inte något oåtkomligt som det inte går att undersöka eller tala om. Den är tvärtom den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till, som vi är oskiljaktiga från och delar med andra. Det finns därför inget som hindrar oss från att undersöka den egna livsvärlden eller andras livsvärldar. Men vi får inte glömma att vi fortfarande själva alltid är en del av livsvärlden. Även om vi studerar den kan vi med andra ord aldrig undkomma den. (Bengtsson, 2005, s. 30)

Genom vår livsvärld utvecklas vi, påverkar och uppfattar vi vår tillvaro. Den horisont vi ser och ständigt navigerar mot, förflyttas när vi nästan når den. Det kan tolkas som begränsande eller stimulerande, beroende på upplevelsen. Föremålen runt oss, i denna studie kanske en text att läsa högt inför en grupp, är inte isolerade äor.

Varje föremål som vi erfar eller hanterar är omgivet av andra föremål och varje föremål som vi intresserar oss för hänvisar i sin tur till ytterligare föremål utanför den aktuella omgivningen. Husserl säger att varje föremål är givet med en yttre horisont. (Bengtsson, 2005, s. 19)

Horisontbegreppet är komplext och innebär både en yttre horisont som förskjuts när vi rör oss i rummet på något vis samt en inre horisont där mederfarna egenskaper alltid spelar med vår aktuella möjlighet att erfar, vilket beror på vilken vinkel och position vi för tillfället innehar i förhållande till fenomenet. Ett subjekt i sin livsvärld förhåller sig till fenomen, vilket i sig innebär en upplevelse. I studien undersöks upplevelser inspirerat av livsvärldsreflektion.

## Metodval

Då studiens fokus är att studera hur muntliga aktiviteter i klassrum uppfattas av de närvarande, var en intervjustudie ganska självklar. Undersökningen vill belysa hur de som intervjuats förhåller sig, i den del av sin livsvärld som rör skolvardagen, till sitt eget och andras muntliga deltagande, eller tysta medverkan i aktiviteter och redovisningar, så som subjekt förhåller sig till det som visar sig.

Under 1900-talet har hermeneutiken utvecklats mot att bli en existentiell filosofi som syftar till en förståelse av livsvärlden och den mänskliga existensens grundbetingelser. Man menar att den mänskliga existensen kan tolkas och förstås genom språket. Moderna hermeneutiker menar att man också kan tolka mänskliga handlingar, livsytringar och spåren av dessa på samma sätt som man tolkar språkliga utsagor och texter. (Patel & Davidson, 2003, s. 28)

En hermeneutisk forskare närmar sig ett undersökningsområde via sin egen förförståelse, vilket ses som något berikande. Dessutom ser forskaren det som studeras i ett holistiskt perspektiv, som innebär att helheten är mer än summan av delarna. Forskaren använder sin egen empati och ingår en subjekt-subjekt-dialog vid intervjutillfällena vilket innebär att intervjuaren tillsammans med den intervjuade söker komma fram till förståelse. *”Under tolkningsakten flyttas förståelsehorisonten så att gemensam förståelse uppnås”* (s. 30) .

Gadamer (enligt Patel & Davidson, s. 30) beskriver den hermeneutiska tolkningsprocessen som en spiral, vilket innebär att i den undersökande dialogen man använder för att få fördjupad förståelse av livsvärldar, bearbetas delarna till dess att de framträder som en helhet. Ur den nya gestalten kan åter delar djupstuderas för att än en gång sammanföras till en nyare, mer djupodlad helhet. Denna spiralrörelse mellan del och helhet utgår från ett holistiskt synsätt, vilket har inspirerat denna studie vad gäller metod och tolkning. Den kvalitativa inriktningen kräver att studiens vetenskapliga värde lyfts fram och försvaras genom *”rimliga och trovärdiga tolkningar. Man övertygar istället genom att diskutera tillförlitlighetsfrågor och försöker mycket tydligt synliggöra och motivera sitt tänkande, alla val man gjort”* (Stukat, 2004, s. 129). De halvstrukturerade intervjuer som ligger till grund för resultatet, ansvarar för ett visst mått av styrning, här i riktning mot att samtalspartnernas dialog rör sig inom fältet vad gäller skolans vardag, samt upplevelser av muntliga aktiviteter däri. Öppenheten består i ambitionen hos den som intervjuar att skapa ett speglade och bejakande klimat, så intervjun får karaktären av ett samtal och att *”kärnan i intervjun är den intersubjektiva interaktionen”* (Kvale, 1997, s. 66) där den som intervjuar och informanten tillsammans utformar resultatet. Utifrån detta perspektiv på metod har nio elever samt fyra vuxna inom skolvärlden intervjuats och intervjuernas resultat tolkas genom intervjuarens förförståelse, litteraturläsning som ligger till grund för litteraturgenomgången i denna uppsats, samt bearbetning av resultatet i en diskussionsdel. Den kvalitativa aspekten, sammantaget med tidsomfånget, genomsyrar valet av att låta de intervjuade elevernas upplevelser bli bärande del av uppsatsen, medan de fyra vuxna informanternas intervjusvar endast utgör en referensram för uppsatsförfattarens reflektioner i skrivandets process. Elevernas upplevelser och deras positioneringar som finns i analysen, gör dem till delar som medverkar till att diskussionen bär fram en gestalt, som blir djupare än summan av de enskilda intervjuerna.

## Urval och genomförande

De personer som intervjuats och skrivits fram i studien är nio elever, fem flickor och fyra pojkar, från år 7 till år 3 på gymnasiet. Gemensamt för de nio informanterna är att de lever och verkar i två större, mellansvenska städer. Fyra av eleverna går i år sju i samma kommunala högstadieskola. En elev går i en friskola i en åldersblandad klass år 7-9. Övriga elever går i år 1-3 i olika kommunala gymnasieskolor. Anledningen till att eleverna rekryterades från olika städer, skolor och stadier var att det möjligen kunde medverka till att fler läsare skulle kunna relatera till resultatet. Det är troligt att fler kan känna igen sig i studiens beskrivna upplevelser, om de intervjuade kommer från olika stadier och städer, än om samtliga informanter finns inom samma stadsmiljö, åldersgrupp och skolkultur.

Möjligheten att medverka i denna undersökning genom att delta i en intervju, fördes fram via personliga kontakter. Detta beslutades efter moget övervägande. Vetskap om att de elever som intervjuades, hade upplevelser som kunde tillföra studien kunskap, spelade stor roll. Ännu viktigare var, på grund av ämnets eventuella känslighet för informanterna, att uppsatsförfattaren kunde lita på att varje informant hade tillgång till samtalsstöd vid behov. Detta låg till grund för att urval gjordes genom personliga kontakter. Vårdnadshavarna tillfrågades för fyra av de elever som är så unga, att de behövde ha vårdnadshavarens godkännande för att få

medverka. Det fanns inga hinder i vägen och intervjuerna med dessa elever gjordes i skolmiljö, men inte i något klassrum, utan i ett angränsande grupprum. Övriga intervjuer gjordes på bibliotek, i arbetsrum samt i hemmiljö. Tack vare en personlig koppling till intervjuaren eller till den lärare som vidarebefordrade förfrågan och administrerade vårdnadshavares svar, fanns redan en förförståelse för studien och den som intervjuade märkte en motivation att vilja medverka hos samtliga informanter. Varje intervju pågick i ca 45 minuter. Inledningsvis presenterade intervjuaren sig själv, samt syftet med intervjun och de etiska kraven och därefter gavs eleven tillfälle att presentera sig själv, samt acceptera eller avstå från att gå vidare. En frågeguide, samt fyra lappar i fyra, olika färger användes. På varje lapp stod ett av orden: tala, lyssna, läsa, skriva och dessa användes som punkter att samtala kring i den halvstrukturerade intervjun. Som avrundning av varje intervjusamtal, summerade den intervjuade och därefter den intervjuande sitt intryck av det samtal som förts och den kunskap som belysts. Det betonas att om frågor skulle uppkomma fanns möjlighet till att ta kontakt för nytt samtal med den intervjuade eller med i ämnet insatt mentor.

Samtliga intervjuer bandades under intervjutillfället, för att sedan transkriberas. Här gick intervjuaren som subjekt nära fenomenen och förhöll sig så objektiv som intervjuaren förmådde, till informanternas upplevelser av fenomen. Varje intervju spelades in via bandspelare. Det var en överenskommelse med dem som intervjuades, att de när som helst kunde pausa och ta bort repliker de kände sig obekväma med att ha sagt. Ingen av de intervjuade använde dock denna möjlighet. Samtliga ville berätta och visade förtroende för den intervjuande och situationen, vilket upplevdes mycket positivt av båda parter.

Kvale (1997) menar att då intervjuaren nått en mättnad i sin undersökning och alltså fått tillräckligt med underlag för att kunna skriva samman och bearbeta det, behövs inga fler intervjuer. De personer som bidragit med berättelser har uppfyllt detta syfte.

## **Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet**

*"Huvuduppgiften är att förstå vad den intervjuade säger"*, menar Kvale (s. 34) och påpekar samtidigt att läsning av en studie känns trovärdig om texten blir så övertygande att läsaren generaliserar från texten till sin egen aktuella kontext (s. 212).

I denna undersökning som är kvalitativ, kan begreppet generaliserbarhet möjligtvis ersättas av begreppet relaterbarhet, menar Stukát (2004), eftersom varje läsare som intresserar sig för resultatet kan söka relatera det till andra individer, grupper, och söka se paralleller och överensstämmelser som i sig kan berika och fördjupa kunskap om upplevelser om muntliga aktiviteter. En kvalitativ studie kan leda fram till förståelsen av ett fenomen (Patel & Davidson, 2003, s. 106).

Hur relaterbart det blir för läsaren, beror på hur noggrant undersökningens resultat blivit återgivet, så läsaren ges en bredd och tydlighet genom urval av citat och litteraturhänvisningar. Validiteten handlar om huruvida studien verkligen visar det den avser att visa, vilket i denna undersökning visas inte minst genom att syftet speglas tydligt i hur informanterna citeras, så att gestalten av intervjusamtalen framträder.

Reliabiliteten (tillförlitligheten) bör ses mot en bakgrund av den unika situation som råder vid intervjun. Validiteten (giltigheten) genomsyrar hela forskningsprocessen. Detta inbegriper hur forskaren använder sin förförståelse genom hela forskningsprocessen. Dessutom speglas detta i om forskaren lyckas fånga sådant som är komplext och motsägelsefullt. I transkriptionspro-

cessen försvinner en del av det som inte är nedskrivbart, t.ex. stödsignaler, kroppsspråk. Det blir frestande för den som transkriberar att genom att fylla i de luckor som uppstår med punkter och synonymer, vilket då leder till att den skrivande bygger in sin egen mening i tolkningsgrunden, texten. Det är viktigt att vara medveten om detta och reflektera över hur hanteringen av information kan påverka analysen. I denna uppsats är det en brist att mycket av kroppsspråk och stödsignaler inte kunnat transkriberas och därmed går förlorade. Detta har försökt kompenseras genom att många informantcitats finns med i resultatdelen. Att den aktuella litteraturen på många vis motsvarar resultatet av intervjusamtalen, kan förhoppningsvis antyda att studien äger autenticitet och kan därmed verka trovärdig.

Reliabiliteten och validiteten är två begrepp som i en kvalitativ studie är så sammanflätade att kvalitativa forskare ofta inriktar sig på att endast använda begreppet validitet, skriver Patel och Davidson (2003, s. 103). Tolkningarna bör tillföra kunskap om det studerade. Tolkningarna bör vara väl underbyggda så läsaren kan bilda sig en egen uppfattning om trovärdigheten i studien. Det går inte att i en kvalitativ studie relatera utfallet till en objektiv mall av något slag, menar Patel och Davidson, men de beskriver hur validiteten i stället kan styrkas. ”*En god kvalitativ analys kännetecknas av att ha en god inre logik där olika delar kan relateras till en meningsfull helhet*” (Patel & Davidson, s. 105). Förhoppningen är att i denna undersökning samspelar de olika delarna med varandra på ett fruktbart sätt och därmed visas att de hör ihop och bekräftar varandra.

Då livsvärldsfenomenologiskt inflytande i denna studie avser gå nära de livsvärldsdelar som i undersökningen blir belysta, har ambitionen i denna uppsats varit att det ”*empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på*” (Bengtsson, 2005, s. 53).

## Etik

De personer som medverkar i denna studie har, när de tillfrågades om att vara med, garanterats anonymitet, vilket sammanfaller med konfidentialitetskravet, vilket innebär att de tillfrågade garanteras att ”*alla uppgifter behandlas konfidentiellt och att de privata data som kan identifiera informanten inte kommer att redovisas*” (Stukát, 2004, s. 132). Stukát hänvisar till de krav som Humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningsrådet HSFR sammanställt.

- Informationskravet innebär att forskaren ger uttömmande information till informanter om den process de eventuellt väljer att medverka i.
- Samtyckekravet handlar om att den som medverkar i undersökningar har rätt att bestämma själv över graden av medverkan och på vilka villkor. I vissa fall krävs underskrift av vårdnadshavare.
- Konfidentialitetskravet – se ovan.
- Nyttjandekravet betyder att endast forskning får använda sig av den information som insamlats. Den är även tillgänglig för läroböcker, tidningsartiklar etc.

Stukát beskriver även en annan etisk princip som handlar om att man ärligt måste redovisa de resultat man får och aldrig fabricera eller undanhålla data för att försköna resultat. ”*Forskningsaspekterna måste vägas mot kraven på individskydd*” (Stukát, 2004, s. 133). Vid samtliga intervjutillfällen informerades informanterna om att deras deltagande kunde avbrytas när som helst, att bandupptagningarna raderades efter det att data transkriberats och att de medverkande försetts med fingerade namn. För att ingen av informanterna ska kunna identifieras har namn på skolor och städer uteslutits, samt sådana data som kan vara utpekande.

## 5. Resultat

### Intervjuernas frågeställningar

Frågeställningar som handlade om muntliga aktiviteter i klassrummet, kopplades till lärande, skapande och utveckling.

I resultatet presenteras först var och en av informanterna med några rader om sin skoldag och om det fokus informanten själv kom att lägga på samtalet. Citaten har valts för att belysa detta. Några av samtalen blev något mer omfattande, vilket speglas i att vissa informanter citeras fler gånger än andra. Kapitlet avslutas med en resultatanalys.

### Informanterna

De nio informanterna presenteras här med var sitt stycke.

#### Elsa

Elsa går i år sju och är aktiv på sin fritid med att träffa kamrater och träna i fotbollslag. Hon har bytt stadium och fick då byta skola och klass. Hon minns:

I min förra klass var vi 6 tjejer och 13 killar och det var stökigt! Några elever kastade pennvässare när de blev arga, men de mognade och insåg att de inte fick göra så. Men vissa var elaka och skrattade när blyga pratade och skrek: HÖGRE! Och då blir man ännu blygare. De blyga blir ju så att de sjunker ännu mer. Allt beror på publiken liksom. Läraren sa till dem, men de brydde sig inte så de fick gå ut, men vi tjejer fick jobba själva i ett annat rum, så vi fick nåt mer gjort. Det var liksom hårdrock på varje sida. Nu är det jätteskillnad. Skönt att den gamla klassen splittrades.

Elsas skoldagar ser oftast likadana ut. De flickor hon umgås med i skolan om dagarna, är med i samma fotbollslag på fritiden. Trots att de går i olika klasser, är de så sammansvetsade att deras fritidsgemenskap följer med och grundar relationsbyggandet under skoldagen, i klassrummet och på rasterna. Hon berättar hur mycket fotbollsgemenskapen präglar det sociala livet i skolvardagen. Hon trivs i sin nya klass, men funderar en stund över hur hon lär. Till slut säger hon: *”Jag skriver det. Det gör jag. För att lära in.”* Elsa tycker också att lyssna är effektivt och att det finns många vägar till att få kunskaper och att utvecklas. Hon berättar att hon glömmer det hon läser genast, om det inte intresserat henne. När det gäller att redovisa, minns Elsa att när de fått skriva väldigt mycket, lärde hon sig att hitta sitt bästa sätt att redovisa. Men det stimulerade också skapandet och kreativiteten. Hon beskriver hur de fick *”göra storyline och beskriva en karaktär och göra hus åt dem och sedan redovisa muntligt och det var jätteroligt!”* Men just nu upplever hon att SO känns svårt. Momentet tala är det minst prioriterade där.

Mest lyssnar vi på läraren där som pratar. Han skriver upp frågor på tavlan och vi svarar på frågorna skriftligt. Men det är större krav på den här skolan och det är roligare.

Elsa tycker det kan vara roligt med grupparbete om alla medverkar lika mycket. Hon tycker att de som pratar störande kan bli väldigt påfrestande, men att de brukar komma tillbaka till rätt ämne om någon säger till dem. De behöver hjälp med att komma på rätt spår, menar hon. Elsa pratar rätt mycket med kompisar på rasterna, men blir mer lyssnande i klassrummet. Hon säger dessutom: *”Jag är inte jätdeblyg, men jag blir väldigt tyst på lektionerna. Vad det beror på? Jag vet inte. Läraren kanske inte tycker det är bra om man gör så som man gör.”* Här

berättar hon att det inte alltid är tydligt och självklart vilka förväntningar en lärare har på sina elever. När hon ska beskriva hur det känns att t.ex. redovisa inför klassen säger hon att: *"...nervöst är det väl, men jag har inte så stora problem."*

Elsa är trygg med stödord, vilket hon lärt sig att använda under år 4-6. Hon är nöjd med att ha fått riktig undervisning i detta. Hon fick lära sig att man kan minnas och redovisa på olika sätt och hon fick egen erfarenhet av att skriva upp minnesorden, så hon skulle kunna minnas det hon skulle berätta, även om hon blev nervös. Hon talar om att den förra klassen hon gick i fick träna i början av lektionerna och de fick också i läxa att träna på stödordsanvändande och hennes föräldrar lyssnade och ibland hjälpte de henne genom att säga: *"Såhär kan du ju också säga..."* Elsa tror att det *"oftast är tjejer som blir lite blygare."* Elsa anser också att en lärare måste försöka lyfta fram en blyg elev. Kanske låta den skriva mer och redovisa med bilder och planscher. Läraren får aldrig sluta hjälpa en blyg elev, för den måste ju lära sig att tala i en grupp, betonar Elsa och tillägger att *"läraren ska uppmuntra den blyga med peppning."* Annars blir de blyga bara mer blyga, menar hon och *"...sitter för sig själva och deras kompisar kanske tycker att ska de verkligen bara sitta där tysta och inte säga nånting och att sen kompisarna i längden inte orkar med dem."* Elsa berättar att de fick göra egna filmer i den förra klassen som hon gick i som hon annars upplevde som så stökig. *"Det var jätteroligt att göra film! Då funkade det med killarna och alla tyckte det var jätteroligt och hjälpte till."* Elsa associerar ordet skapa till planscher att ha som hjälp i muntliga redovisningar men även: *"Nya låtar på radion lär man ju lätt och musik är härligt! Krukor kan man skapa men också personer kan man skapa, när man gör att de blir annorlunda och förändras."* Elsa anser att lärarna berättar väldigt ingående och bra på utvecklingssamtalen. Hon tycker att detta är tillfällen då viktig respons ges. Då kan eleven få beröm som uppmuntrar och vägleder.

## **Pelle**

Pelle upplever att han nu går i en klass som han beskriver som *"väldigt pratglad"*. Eleverna har väldigt roligt tillsammans och Pelle upplever att *"alla gillar alla"*. Däremot är han medveten om att vissa inte använder talutrymmet i klassen. Han berättar:

Men det finns nån som inte pratar så mycket. Att nån inte vågar tala i klassrummet beror väl på att så många andra talar. Hon kan inte säga nåt för det är liksom ingen som hör då. Hur lärarna gör är väl olika. En del struntar ju i det bara och fortsätter, men en del säger så här: Belinda, vad tycker du?

Pelle tycker att momentet tala och lärande hör tätt samman. Han lär sig allra bäst när man diskuterar högt i klassrummet. Dessutom vill han gärna leka in kunskaper.

För då tänker man ju inte på det än att bara sitta och läsa om det. Som Blokus i matte. Det lekte vi ju in och det kan jag utantill nu. Det är jätteroligt. Det är ett strategispel. Sen fick vi också göra en plan för hur vi skulle utse en i klassen som vinnare. Jag skrev som hemläxa att vinnaren kan möta vinnarna i andra grupper och till slut har man en kvar. Vi ska ha det en gång i veckan. I SO och NO måste vi ju rita ganska mycket, hypoteser och städer och längdgrader och sånt.

Pelle tycker mycket om att läsa och brukar låna böcker på biblioteket på fritiden och läser mycket hemma. Pelle gillar även att skriva och tycker de får skriva ganska mycket nu. Han trivs med att få redovisa muntligt om sådant han forskat och skrivit om. Ofta redovisar man i helklass, men ibland inför en mindre grupp. Han tycker de lyssnar mycket nu i skolan i alla ämnen och mest är det på lärare som berättar, enligt Pelle ofta om stavning. Tips som ska un-

derlätta stavningsarbetet, ges i helklass. Han uppskattar att matematik leks in, delvis med hjälp av prat. Detta menar han är kreativt, spännande och roligt.

Pelle tycker att det ibland ”skenar iväg lite” med störande prat, men det brukar bli bättre efter ett tag. Han tycker sig se orsaken: ”Lärarna vågar väl inte säga till riktigt. Eleverna babblar på efter tillsägelse och de tar inte riktigt till sig det.” Pelle pratar mycket på rasterna men inte så mycket i klassrummet.

Han tycker det känns rätt bra att prata inför klassen, men han använder helst powerpoint. Det kan kännas lite nervöst i början medger han:

Lite pirrigt är det ju i början, men det släpper ju efter en stund. Jag kan ju göra en plansch med både text och bild och ta med. I år 6 tränade vi att gå in i en liten grupp och bara presentera sig. Sedan fick vi stå framför klassen och låtsas som om ingen kände en och så. Vi gjorde det flera gånger och tränade in det. Man kände sig säkrare sen.

Angående en elev han tycker eleverna och lärarna borde hjälpa uppmanar han: ”Ge henne mer uppmärksamhet! Liksom att hon kan få ordet lite oftare och att man lyssnar bättre på henne, än att sitta och prata med kompisarna och sånt.” Han tycker verkligen man bör fråga den eleven som är blyg. Annars sitter den eleven och känner sig utanför. Pelle tycker man kunde få skapa mer i ämnet engelska och för tillfället tycker han att han får vara kreativ i momentet tala i några ämnen. Han talar och berättar och använder talet i sitt lärande, men om någon inte förstår ritar han upp det som bild och visar hur han tänker: ”Jag kan förklara och då får jag ju samtidigt en bild i huvudet också och den kan jag ju rita ner och förklara för andra.”

## **Kristoffer**

Kristoffer är nöjd med sin klass men ser att vissa inte deltar muntligt.: ”Min klass är bra och rolig, många killar och rätt lite tjejer men, och vi har både såna som inte vågar prata och såna som vågar”. Kristoffer lär sig bäst ”när läraren berättar. Om jag inte minns allt, kan jag gå och fråga en kompis eller fråga läraren en gång till.” Hans bästa sätt att lära är genom att tala och lyssna. När han redovisar vill han gärna använda powerpoint. Han tycker svenska är tråkigt eftersom man skriver mycket för hand. Fick man skriva på datorer, skulle det bli mycket roligare. Kristoffer tror detta påverkar hans negativa inställning till SO-ämnet, eftersom han där inte tillåts skriva på dator. Han tycker det är ganska lätt att läsa. Annars anser han att han får använda datorn tillräckligt mycket i skolarbetet. En upplevelse av skrivande:

Det var tråkigt att skriva så mycket. Det var typ nåt papper som alla gjorde. Som vi skulle skriva hela tiden. Det var synonymer. Vi stod vid tavlan och så frågade läraren vad det var. Och så sa jag det, men det var läraren som skrev det på tavlan.

Om tala: ”Tala är rätt lätt också, men det finns de som tycker det är rätt jobbigt att tala i klass. Jag vet inte varför, men de kanske inte vågar.” Själv är han verbal anser han och tycker han tar för sig muntligt i svenskämnet. Han tycker mycket om engelska och berättar:

På engelskan får man använda sitt prat för att lära sig. Då pratar vi rätt ofta och så måste vi prata på engelska och så läser vi dialoger. Man får en text av läraren och så ska man läsa den och sedan prata om den.

Kristoffer tycker han pratar lika mycket på raster som lektioner. Ibland händer det att han pratar på lektioner så det nog kan uppfattas som störande. ”*Ja, sånt händer ibland! När jag har tråkigt. Ofta på matten. Mest efter genomgången när alla ska sitta och vara tysta och räkna. Det beror på att jag har tråkigt.*” Kristoffer önskar egentligen att få prata mer matte och då helst i en liten grupp. Att prata inför klassen går bra och Kristoffer behöver inga knep. Han tycker att alla får vara som de vill, men om det är fler i klassen som inte törs prata, kan man som lärare hjälpa dem genom att be dem läsa lite var, så de stärker varandra och det inte blir så väldigt svårt för var och en. Han påpekar bestämt: ”*För att kunna hjälpa en sådan person måste man lyssna på den och tala med den.*” Han anser att skolan skulle starta ett ämne som kunde heta t.ex. ”Tal-ämnet” och det kunde vara roligt och nyttigt för alla elever, inte bara de som är väldigt blyga. Han beskriver hur både muntlighet och intuition tränas i NO-ämnet när elever arbetar med hypoteser: ”*Då pratar vi ju först om hur vi tror det ska gå och skriver ned och sedan ser vi ju hur det gick.*”

## Anna

Anna går i sjuan och hon jämför med den klass hon gick i förra året, när hon tänker på hur det är i klassrummet.

Förut var det dubbelt så många killar som tjejer i sexan och då hördes ju killarna lite mer och så är det fortfarande, känns det som, fast vi är inte samma personer, men det är så ändå. Killarna kanske är vana att ta för sig mer i klassrummet.

Anna anser att film är bra när man ska lära. Hon uppskattar läsning, men vissa texter har svåra begrepp, som hon vill få förklarade av en lärare. Anna: ”*Det är inte alltid man fattar vad som står på internet. Då är det bra om nån förklarar också.*” Annas favoritämne är svenska. Förut har svensklektionerna ofta inneburit att sitta och lyssna, men också skriva och ”igår skrev jag en historia och fick ganska mycket beröm.” Anna tycker mycket om svenska men när hon funderar, minns hon det som att det nästan aldrig inneburit undervisning i momentet tala. Hon tillägger:

Men precis nu är det mest prata, för vi håller på med olika redovisningar. Vi läser om böcker och ska lära in det och sedan ska vi intervjua folk om olika arbetsplatser och folk förbereder för det och då pratar man med varandra.

Anna brukar låna böcker och läsa på fritiden och hon tycker inte att de läser så mycket skönlitteratur i skolan, som hon skulle vilja. Hon gillar att de får skriva rätt ofta på lektionerna och hon kan tänka sig att utveckla sitt skrivande till att författa. Anna bekräftar att hon tycker att det är svårt att prata högt inför klassen. Hon upplever att hon gärna skulle vilja ha hjälp med att våga prata mer: ”*Det skulle kännas bra att börja träna med nåt man kan, t.ex. läsning, att få berätta om böcker som man läser.*” Anna är medveten om att hon har en svårighet och att hon skulle vilja göra något för att förändra situationen. Hon har till och med ett eget förslag på hur det skulle gå till. Att i en liten grupp med en lärare som hon känner sig trygg med, få prata högt inför andra om böcker, som hon och de andra läser för tillfället. Hon tycker för närvarande att klassen lyssnar mycket till olika lärare, som vid genomgångar berättar. Det händer ofta i klassrummet att det är grupparbete:

Om det är grupparbete arbetar man ihop, men jag tror att jag kanske arbetar bättre själv. För att jag kanske är blyg och sådär. Det kan va att det är en roll jag fastnat i, för hemma är jag liksom inte blyg.



Anna beskriver sig själv som en individ som uttrycker ilska, sorg och glädje precis som alla andra, när hon är hemma. I skolan pratar hon ungefär lika mycket på raster som lektioner och oftast bara med dem hon känner bäst. Anna vet inte vad det kan bero på att vissa elever stör med sitt prat på lektioner: ”*Men om det är några elever som tycker det läraren pratar om är intressant, kan de eleverna säga tyst till de elever som stör.*” När Anna ska prata inför klassen: ”*Alla lyssnar på bara mig och alla tittar på bara mig. Man blir så nervös om alla tittar på en om man ska göra fel och sånt.*”

Anna är medveten om svårigheten och att hon vill ha en förändring: ”*Jag tror det är en roll jag fastnat i. Men jag skulle väl inte vilja vara blyg hela livet.*” Hon tror att det skulle gå att jobba bort, men har i dagsläget inte någon idé om vem som skulle kunna hjälpa henne. Hon skulle kunna tänka sig att be föräldrar och svenskläraren om hjälp. Anna upplever det som nödvändigt att läraren ser till att det är tyst i klassen, då elever redovisar. Själv har Anna inget minne av någon enda gång då hon redovisat, att pirrigheten och oron släppt greppet om henne. Hon upplever att hon verkligen vill upplysa lärare om att de måste känna balansen mellan krav och uppmuntran:

Läraren ska väl vara uppmuntrande och så men heller inte säga ’du ska inte vara rädd det gör väl ingenting’, för då kanske de andra skrattar eller nåt. Läraren ska prata enskilt med dessa elever och se till att eleven är säker på det eleven t.ex. ska redovisa. Till övriga i publiken kan väl läraren säga att de ska vara tysta.

Anna tycker om elevens val och bildämnet där man får skapa, men hon måste vänta, för ämnet bild får man först i åttan. Respons har Anna nyss fått av sin svensklärare och blivit starkt uppmuntrad av. Om att själv ge respons tänker hon:

Det spelar ingen roll om det är skriftligt eller muntligt. Jag kan tänka mig att ge andra skriftlig, positiv kritik, men det skulle vara lite jobbigare att ge respons till en kamrat, än att få från läraren. Man har lärt sig att till läraren brukar man lämna in och så få någonting.

## **Lisa**

Lisa går ett program där man enligt Lisa läser upp sina betyg. Hon berättar:

Min klass är som en vanlig klass. Det finns alltid nån som är taskig, någon som alltid sitter tyst, någon som alltid skämtar. Inklusivt mig är vi tre tjejer i klassen. Inte så många tjejer men man kommer väl överens med killarna också. Man har roligt.

Lisa minns att det var pirrigt att börja i den nya klassen, men vid uppropet upptäckte hon att hon fått med en kompis i klassen och sedan lärde hon känna de övriga och ”*försökte skämta lite, för att jag är en sån som gör sånt och busar lite också, så det blev ett sätt att man kom överens.*” Lisa tycker, trots att de alltid har roligt, att det fortfarande kan kännas nervöst ibland och lite stelt, men hon tror att det kommer att försvinna, när alla lärt känna varandra. Lisa upplever ämnet svenska som sitt favoritämne, faktiskt det enda hon tycker mycket om. Hon minns en kreativ uppgift som verkligen var givande:

Det enda ämnet jag tycker om. Jag har ett roligt minne från högstadiet. Vi skulle spela nån sorts teater om mobbning. Och det tyckte jag faktiskt var roligt. Man fick typ ett papper och man sitter runt ett matbord och en skulle vara mobbaren och vara taskig och så fick vi göra i ordning en scen på typ fem minuter och spela upp det. Ja, det är faktiskt kul.

Lisa säger: *"Att läsa, det hatar jag (fniss)! Jag står inte ut. Redan när någon ber en låna en bok börjar det tråkiga, för man är så inställd på att det är tråkigt."* Det visar sig att Lisa dock har tyckt om att läsa, men bara ett fåtal böcker hon fastnat för och hon blir fort trött av att läsa och blir, som hon kallar det, fort skoltrött. Hon tycker om att skriva, men bara när hon känner sig riktigt motiverad. Lisa har märkt att tala kan upplevas olika beroende på situationen: *"Prata är jag väldigt bra på, men att inte våga redovisa inför klassen... Jag har ju varit en sån själv."* Lisa berättar att hon under en lång tid upplevt sig vara *"en sån där som inte vågar redovisa"*. Även i momentet tala styrs Lisa av sin motivation. Är hon intresserad kan hon lyssna:

Men det var som förra veckan när det skulle komma tre författare till skolan och det var riktigt jobbigt, men en fastnade jag för, för hon var verkligen... hon sa till om man inte satt still, hon var bestämd och skarp och så hade hon skrivit intressant.

För Lisa var det avgörande att innehållet var intresseväckande, samt att författaren hade pondus nog att kräva av publiken att sitta still och tyst och lyssna. Lisa berättar om sin födelsedag:

En kille i klassen skämtar högt hela vägen. På min födelsedag höll han på hela dagen och jag blev frustrerad och samtidigt kunde jag inte låta bli att skratta, för en del var rätt kul och alla andra skrattade. Om många stör beror det på hur stor krets av elever det är. Det kan bli jättesvårt för en lärare med. Men det är ju bara att visa vem som bestämmer i klassrummet. Den som håller i lektionen – den bestämmer.

Lisa berättar även:

Jag ville prata, men jag kände mig inte bekväm. För jag var mobbad när jag var mindre, så då kände jag mig liksom, jaha, och dessutom kan jag inte uttala r och då kändes det liksom att de kan skratta åt mig och de fattar inte att jag kan ta illa upp. Men det har jag gått igenom nu, så nu kan jag göra en redovisning, muntligt och högt, men jag gillar inte att göra det själv. Allt beror på om jag är bekväm med klassen. Nu har vi en så pass liten klass. Även om de säger nåt taskigt och skrattar efteråt, så vet jag att de skämtar med mig.

Lisa menar att både läraren och de andra eleverna måste hjälpa en elev som inte deltar muntligt: *"Att den vågar ta egna initiativ. Man måste våga gå fram till eleven och säga hej och kanske skämta."*

## **Adam**

Adam har under sommaren bytt skola och klass och går nu i en åldersblandad 7-9 i vilken det går något fler sjuor. Det har inte blivit bättre tycker han, fastän klassen egentligen är väl rätt bra. Ändå upplever han att det inte riktigt är någon som lyssnar. Några av klasskamraterna blir upprörda över Adams sätt att skämta. Det har hänt att det blivit missförstånd och bråk. I klassen finns ett par killar som aldrig deltar muntligt. Vad det beror på, vet inte Adam. I Adams klass ser schemat olika ut beroende på vilken vecka det är. Varje elev förfogar över en bärbar dator som man låser in i sitt skåp varje gång man har rast eller när man går hem. Vissa tar med sig datorn hem, men det är frivilligt. Adam gör aldrig det och han har heller aldrig i läxa att jobba på datorn. Adam beskriver att han helst ser bilder som han läser av för att sedan ta itu med texten. Då förstår han texten bättre. Han tycker mycket om att lyssna, men då måste läraren ha en tydlig berättarröst och *"klassen vara alldeles tyst"*. Han upplever att han läser lättast på datorn och behöver den som ett lärverktyg, när han t.ex. söker fakta.

Adam tycker om att tala, men tycker inte om att redovisa inför klassen. Förra redovisningstillfället redovisade han tillsammans med en kamrat. Att vara två som står där framme och delar på uppmärksamheten upplevde han som positivt. En klasskamrat däremot vägrade, trots att läraren använde samma argument som hon övertygat Adam med, att man klarar att redovisa inför gruppen, för att man måste och alla andra har gjort det:

Först var hon arg, men sen när vi klarade det var hon glad och sa att vi gjort det bra. Det var bra att hon tjtade på oss, så vi i alla fall redovisade inför de andra. Och det gick bra.

## Rebecka

Rebecka reflekterar över sin klass, där alla egentligen kan prata med alla, men:

Det är synd för den är uppdelad i, kan man säga, två grupper. Dels de lite mer insatta i skolan, som pluggar, och dels de som pluggar fast inte siktar lika högt och är ute på helger och så.

Hon är ändå mycket mer tillfreds med sin nuvarande klass och berättar att det nu är första gången på många år som hon vågar stå själv inför en klass och redovisa muntligt:

I högstadiet kunde det vara så att en del satt och fnissade och pratade med sin kompis i stället och man fick blickar och lite såna saker, så man fick sämre självförtroende. Då vågade man inte riktigt prata och då blev det så att man var tvungen att ta om grejer, för att man inte pratade tillräckligt högt.

Rebecka som går andra året på ett samhällsprogram, anser att de elever som är mer studiemotiverade sitter tillsammans och att de sätter sig närmre tavlan. Rebecka berättar:

Alltså, man har dem man sitter med. Om det är uppdelat alltså, sätter man sig i två stora klungor. Till vänster, när man kommer in, sitter de lite mer pluggaktiga, för man kommer närmare tavlan då. Det beror ju på vilket rum det är. Oftast sätter sig den andra gruppen, som inte är lika insatta i skolan, längst bak. Ja, och typ lutar sig mot väggen och resten sitter lite längre fram vid tavlan så de ska kunna se och höra och sådär.

Rebecka anser att lärandet till viss del hör ihop med mognad. *"När man kommer till gymnasiet så har ju alla mognat så himla mycket mer."* Hon menar att fler är studiemotiverade på gymnasiet än på t.ex. högstadiet. Rebecka tycker att hur hon lär, beror på ämnet. Hon vill både ha genomgångar, där läraren förklarar explicit, och uppgifter hon får sitta enskilt och arbeta med. Hon funderar också kring skrivandet: *"Om man inte vågar säga, kan skrivandet vara bra på ett sätt, men det kan också vara något som är jobbigt för man vet inte hur man ska formulera sig, för att folk ska tycka att det låter vettigt."* Hon tar alltså upp en aspekt av att skrivandet har en mottagare och att den skrivande kan ha svårt att sätta känna till mottagarens förväntningar. Hon anser också att om man har svårt att formulera sig, blir det hackigt i det man skriver och ska detta sedan läsas högt, blir det hackigt att läsa, man stakar sig och det påverkar självförtroendet negativt. Rebecka anser att de störande, pratiga eleverna har ett visst mått självförtroende, som de som upplevs som tysta saknar:

De som pratar väldigt mycket med varandra, det är väldigt flummigt, alltså inte prat om själva ämnet utan långt utanför ramarna. Då har man den där självsäkerheten att man vågar säga emot lärare, det är ju jättetufft när man är lite yngre och då har man det här självförtroendet, för man vet att 'folk tycker jag är cool' och att folk ser upp till dem.

Denna reflektion, berättar Rebecka, bottnar i hennes personliga upplevelse av att det i en klass, vilken som helst, brukar finnas en grupp elever som, av de andra, betraktas som mer populära. De övriga blir då automatiskt, som Rebecka uttrycker det, de "opopulära" i klassen. Elever som upplever sig opopulära, saknar självförtroende och kan komma att vilja fly från klassrumsaktiviteter:

Det finns de här opopulära och så de som är populära och hamnar man bland de opopulära så beror det på att man har dåligt självförtroende och att man inte är säker på sig själv, speciellt i yngre åldrar. Ifall man tycker om att prata inför folk, om man har blivit van vid det och har den säkerheten i sig själv, man lutar på sin röst, då blir det mycket lättare, men om man inte har det självförtroendet, och man är osäker och inte är den populära personen som alla är kompis med, vill vara kompis med dessutom, blir det så mycket svårare. Pressen från lärare och pressen från att man inte var självsäker i sig gör att man beslutar att nej, då är det bättre att jag struntar i det här för jag vet att jag kommer att må så dåligt. Alltså, ens personlighet, människan, vill ju inte göra något för att få sig själv att må dåligt, så då flyr man ju, sticker därifrån.

Rebecka har tidigare struntat att gå till lektioner där hon förväntats delta i muntliga aktiviteter och redovisningar. Hon berättar:

I högstadiet hade jag jättemycket problem med muntligt. Jag gjorde aldrig muntliga redovisningar. Det gick inte. Jag minns att jag började till och med gråta, det gick inte, det var värsta grejen man kunde göra. Det tar bara stopp. Det går inte. Man får panik. Man får den här nervositeten. Man blir ännu nervösare för man vet att läraren förväntar sig ännu mer, liksom att han verkligen förväntar sig att man ska gå upp och prata.

Rebecka påminner om att elever som inte har så mycket självsäkerhet, kan känna sig utsatta i en klass och det bör en lärare inse: *"År man lite tystare som jag var förut, så har man inte samma självsäkerhet, för man har i alla fall, fast folk kanske inte har sagt det, fått vibbarna om att folk tycker man är konstig som är tyst, man är tillbakadragen, för sig själv."* Rebecka berättar hur hon själv blev hjälpt:

I högstadiet pushade lärare på en. Om jag alls gjorde någon redovisning för klassen trodde jag att jag skulle dö, jag var nere under marken och tyckte det var så pinsamt att jag knappt hade nån röst och jag rodnade och var helt röd och det var så hemsamt, men på gymnasiet började jag få hjälp och pratade mycket om det liksom, mest var det i svenska. Vi började med att jag pratade lite i mindre grupper och tog det successivt och byggde på så jag pratade i halvklass och till sist vågade jag prata i helklass. Då hade jag fått träna att prata lite inför fler och fler människor. Man kanske började med en grupp på fyra, fem personer och man behövde inte ens stå upp. Man kunde bara sitta och sedan började man med en lite större grupp och då stod man upp och det var på nåt sätt som om det successivt blev bättre och bättre, just för att man tog det i olika steg.

Hon beskriver hur hennes svensklärare tog henne avsides första gången hon, trots det hon upplevde som fobi att tala inför andra, medverkat muntligt och hur den lärarens berömmande respons gav henne den positiva uppmärksamhet och stimulans hon behövde. För första gången kände hon att hon ville göra det igen, stå inför en klass. *"Det var en mäktig känsla"*, beskriver hon med eftertryck.

En risk som Rebecka påtalar är när lärare, av ren välvilja, mer eller mindre tvingar elever att tala inför en klass. Lärarna varnar genom att säga att om eleven inte lyckas tala, får den inte godkänt i ämnet. Detta, tror Rebecka, kan upplevas mycket pressande för eleven och det förvärrar situationen. Hon medger att eleven själv måste vilja förändring, men hon anser att sko-

lan har den största delen i det hela: ” *Lärarna är där för att hjälpa eleverna. Det säger ju lärare hela tiden. `Vi är där för att hjälpa er`. Och då är det väl meningen att man verkligen ska få hjälp?*” Det finns också en risk med att låta elever som stör hållas, menar hon och hävdar: ” *Lärare som försöker få tyst på klassen bör inte ge upp!* ”

## **Bengt**

Bengt går andra året på ett samhällsprogram och har bytt klass nyligen, p.g.a. en ny inriktning mot ekonomi. Han beskriver sin nya klass som pratig och ofokuserad. Han tror det beror på att många är bra kompisar med varandra, så de pratar ofta och gärna med varandra under lektionerna. Lärarna försöker säga ifrån och då tystnar eleverna för en lång stund, men sedan kommer pratet igång igen så småningom. Självt är Bengt med och pratar med sina vänner, men han är medveten om att han egentligen blir ineffektiv och missar lärande. Bengt anser att hans klass får alldeles för lite tid med lärare. Lektioner ställs plötsligt in och skolvardagen blir oförutsägbar. Detta upplever Bengt stressande. När det ofta dyker upp oväntade håltimmar blir arbetsdisciplinen hårt påfrestad och strukturen och arbetsron blir lidande, menar han. Med tanke på de elever som skulle behöva stärka sitt deltagande i muntliga aktiviteter, anser Bengt att detta förvärrar situationen för dem, för det ges få möjligheter för dem att träna upp sin förmåga att t.ex. redovisa inför en stor grupp. Täta lärarbyten försvårar också, för lärarna lär aldrig känna eleverna så väl och det förlorar blyga elever på.

Bengt önskar att eleverna fått läsa mer text på datorn i stället för en massa kopierad text på papper. Han uppskattar skrivandet mest i ämnet svenska, där han tycker om alla sorters uppgifter, allt från friare texter till mer styrda artiklar. Han trivs bäst när han inte behöver redovisa för en alltför stor grupp och han vill gärna använda powerpoint, för då, menar han, flyttas fokus från honom som talare till det han väljer att visa och både publiken och den bedömande läraren kan vila blicken på det istället. Det stärker hans lugn och ger energi, beskriver han. De bästa tillfällena är då Bengt själv får välja vad han vill tala om. Han minns när han i år 4 fick presentera sin favoritmusiker. ”*Då blir lusten att redovisa större än rädslan för att prata inför andra*”, beskriver han.

Bengt vill att alla lärare ska förstå hur viktigt det är att tidigt lära elever tala inför en grupp. Han medger att det gör sitt till, om man är trygg i sin kamratkrets i klassen. Han förstår inte varför inte talträning i grupp är ett naturligt inslag i schemat. Självt har han på sin fritid bekostat en kurs i att våga tala inför andra. Det var givande, men på tok för lite. Han efterlyser att skolan måste göra mer åt detta. ”*Först på ett lekfullt sätt och sedan mer och mer inriktat på att klara alla uppgifter eleverna får, samt blir bedömda för.*” Bengt anser att en lärare bör: ”... *lyssna mycket på sina elever och rätta sig mycket efter det eleverna önskar.*”

## **Jessica**

Jessicas gymnasieklass är ganska grupperad, men eleverna är trots det rätt trevliga mot varandra. Under tre år har endast några få elever slutat eller tillkommit, men däremot har klassen bytt mentor ett par gånger. Jessica betonar att det absolut viktigaste är, att det skapas bra stämning i klassen. Har det gått för långt med talängslan hos en elev, ”*är det ingenting som enbart skolan kan hjälpa till att ordna upp, men skolan kan ge eleven förutsättningar att komma en bra bit på väg*” och samtidigt tror Jessica, att det kan vara viktigt för eleven att byta till en miljö, där eleven kan känna sig trygg.

Jessica är en av alla som upplever att schemat ständigt ändras. Många lektioner ställs in, vilket rubbar strukturen under skoldagen och gör det svårt att planera skolarbetet, tycker hon. Jessica önskar att varje elev skulle få en egen dator i skolan. Hon störs av mängder av papperskopior med ottydligt tryck och alltför långa textrader. Hon önskar fler lärverktyg, t.ex. läsplattor för att få tydligare text, lämplig bakgrundsfärg och kortare rader. Lärandet skulle bli avsevärt bättre då för många elever, menar hon. När det gäller kommunikationen mellan elever och pedagoger, varnar Jessica för att inte ta barnet, som berättat hur det upplever något, på allvar, om någon annan kommer och påstår motsatsen om det. Hon menar att det är lätt hänt för pedagoger att sluta lyssna på elever. Det är hennes personliga upplevelse som hon ger uttryck för.

Jessica berättar att när hon var yngre fick hon vara konferencier under en temakväll i skolan, då elever uppträdde för syskon, föräldrar och lärare. Jessica tror att det är viktigt för elever redan från början att vara med och spela teater i skolan. *”Det var roligt, för då kände man sig lite viktig och sådär”*, upplever Jessica. Hon upplever att det visserligen är jobbigt att ha en publik som tittar, men beskriver att det är en stark upplevelse att få känna sig viktig och att man får uppmuntran och beröm av dem som tittat på. Inte minst när det är klasskompisar som suttit i publiken. Hon anser också att det är viktigt att få träna sig på att redovisa både muntligt och skriftligt. Jessica undrar varför hon ofta upplevt att man som elev kommer till skolan och blir bedömd för vad man redan kan eller inte kan, istället för vad man lärt och utvecklat med lärares hjälp. Detta gäller, enligt henne, inte bara det muntliga momentet, utan mer övergripande.

Jessica betonar att det absolut viktigaste är att det skapas en bra atmosfär i klassen. Hon upplever att

de lärare som har lyckats bäst, är väl de som varit engagerade i klassen, hittat på grejer och skapat lite sammanhållning. Alltså att läraren försökt göra så att alla fått vara lite med alla.

Jessica tror att det ofta kan vara svårt även för en engagerad lärare, eftersom grupperingar och motsättningar i en klass inte går att påverka så lätt. Men börjar man tidigt i elevers skolliv med att låta alla arbeta tillsammans med alla, framträda för varandra och i samband med dessa framträdanden hjälpa alla att uttrycka positiv feedback till varje elev, tror hon att klimatet blir ett annat och att allt fler klarar att delta muntligt. En lärare ska vara snäll och förstående, inte sträng men ändå tillräckligt bestämd, så elever känner respekt för läraren och läraren respekterar varje elev. *”Det är viktigt att få igång alla och göra dem aktiva i skolarbete, delaktiga i allt. Detta kan börja systematiskt i små steg”*, menar Jessica, genom att till exempel låta elever ha högläsning och att varje elev får läsa varsin mening högt. Kanske bara enstaka ord, först, så att alla verkligen vågar delta och sedan öka efterhand. Varje dag, varje lektion och i små steg, borde lärarna vänja elever att tala inför varandra på ett avspänt sätt, tycker hon.

Jessica poängterar att när man arbetar med stora projekt som är väldigt stimulerande, så är det viktigt att ändå inte göra för stor affär av det, utan jobba med det i mindre bitar, så man inte driver upp förväntningarna hos alla, så det skapar förväntansångest och press, utan det är bättre att arbeta med: *”...smågrejer som blir lite roliga, så man inte tänker på att oj, det här ska bli en lång redovisning.”*

Jessica betonar att muntlig och skriftlig respons man får på lektioner och utvecklingssamtal är något som är väldigt uppmuntrande. Detta bidrar till ett större självförtroende samt lust att lära mer, upplever hon och lägger vikt särskilt vid skriftlig respons:

Man blir glad och uppmuntrad, för det känns som om någon tagit lite mer tid på sig och att det är mer seriöst. Men den muntliga responsen kan man ju se i deras ansikten och ögon om de menar allvar och verkligen är ärliga. Ibland är de skriftliga omdömena knappast personliga, utan mer robotaktiga. Då är det bättre med muntlig respons.

## Resultatanalys

Samtliga elever har bidragit till att på olika sätt belysa studiens frågeställningar. Alla elever, utom Kristoffer, beskriver att de kan uppleva svårigheter kopplade till de muntliga aktiviteterna i klassrummet. Kristoffer är medveten om att klasskamrater kan ha en annan upplevelse än han själv och han berättar: *”Tala är rätt lätt också, men det finns de som tycker det är rätt jobbigt att tala i klass. Jag vet inte varför, men de kanske inte vågar.”*

De övriga tycker i olika hög grad att oro och svårigheter är kopplade till muntliga aktiviteter. Elsa säger sig prata rätt mycket med kompisar på rasterna, men tycker hon blir mer lyssnande i klassrummet. Hon säger dessutom: *”Jag är inte jätteblyg, men jag blir väldigt tyst på lektionerna.”* Hon är inte ensam om att uppleva sig som mer tyst på lektionerna och flera av informanterna tror att momentet tala skulle genomsyra undervisningen och därmed lärandet från tidiga år på ett positivt sätt. Samtliga önskar även att det skapande inslaget skulle finnas med kontinuerligt i skolvardagen.

Det är framför allt några av respondenterna som ger uttryck för att ha upplevt den typ av talängslan som beskrivs i litteraturen hos t.ex. Lund. När Anna ska prata inför klassen upplever hon: *”Alla lyssnar på bara mig och alla tittar på bara mig.”* Även Rebecka beskriver hur situationen att prata inför klassen kan bli problematisk, när det helt enkelt upplevs psykiskt och fysiskt omöjligt för en elev att delta i muntlig aktivitet i klassrummet.

Jessica vet att när talängslan gått för långt hos en elev, måste hjälp komma utifrån. Då räcker skolan inte till, även om den kan hjälpa elever att ge dem förutsättningar som leder en bit framåt. Informanterna talar om lärarens avgörande roll och påpekar hur viktigt det är att läraren lyssnar på eleven och anstränger sig för att göra eleven delaktig, men på ett försiktigt vis, så att eleven aldrig känner sig pressad. Rebecka och Jessica talar om förväntningar, vilka kan innebära negativ press. Lisa berättar att hon under en lång tid upplevt sig vara *”en sån där som inte vågar redovisa”* och enligt informanterna avgör klassens klimat, hur den som står inför klassen upplever det. En informant beskriver hur elever kan skrika åt den som redovisar att prata högre, vilket höjer den redan höga stresshalten hos den som redovisar och markerar klyftan mellan den elev som har svårt att tala inför gruppen och gruppen. Rebeckas beskrivning påminner om hur Elsa beskrev klassrumsvardagen i sin förra klass: *”... vissa var elaka och skrattade när blyga pratade och skrek: HÖGRE! Och då blir man ännu blygare.”*

Som klasskamrat till en elev som har svårt att delta i muntliga aktiviteter betonar Pelle att både lärare och elever måste hjälpas åt att ge eleven del i talutrymmet och se till att klasskamraterna då verkligen lyssnar. När det gäller att hjälpa elever att utveckla deltagande i muntliga aktiviteter säger Kristoffer bestämt: *”För att kunna hjälpa en sådan person måste man lyssna på den och tala med den.* Flera informanter betonar att en elev med svårigheter att tala inför grupp måste ha det tryggt för att våga börja prata. Samtliga elever lyfter fram *trygghet* och *lyssnande* som två huvudområden, vilka måste utvecklas för att elever ska våga delta muntligt i aktiviteter och få sina röster hörda i klassrummet.

Lärarens viktiga roll som ledare och samtalsledare och den som ser till att talutrymmet blir relativt jämnt fördelat, är något som informanterna betonar. De elever som stör med prat, har enligt Rebecka, ett något större självförtroende än de som upplevs som tysta. Anna tycker också att läraren ska få andra elever att vara tysta vid redovisningar: ” *Till övriga i publiken kan väl läraren säga att de ska vara tysta.* ”

Ett tredje utvecklingsområde som informanterna förordar på ett medvetet och engagerat sätt är: tidig träning av momentet tala i skolan för alla elever. ”*Det är viktigt att få igång alla och göra dem aktiva i skolarbete, delaktiga i allt. Det kan börja systematiskt i små steg*”, menar Jessica. Bengt efterlyser att skolan måste göra mer åt detta och föreslår i likhet med Kristoffer tal-träning på schemat för alla elever från skolstart.

Det är definitivt inte bara i ämnet svenska, som momentet tala ställer krav på elever. I alla ämnen förekommer talet som verktyg för lärande och även som förmåga elever bedöms för i t.ex. muntliga redovisningar. Flera exempel på skapande har lyfts fram av informanterna som positiv drivkraft i det lärande där talandet ingår, t.ex. skapandet av film och drama. Flera av informanterna har uttryckt att skapande är viktigt och inte minst drama. Jessica tror att det är viktigt för elever redan från början, att vara med och spela teater i skolan. ”*Det var roligt, för då kände man sig lite viktig och sådär*”, upplever Jessica. Skapande moment i alla ämnen, anser samtliga informanter är viktigt.

När det gäller momentet att skriva finns delvis olika åsikter. Anna som tycker mycket om att skriva, upplever skriftlig respons som positivt. Men det kan bli problematiskt om en elev inte vet hur den ska uttrycka sig när den skriver och är osäker på formuleringar och läsarens förväntningar. För Jessica är respons viktig, men den måste vara ärligt menad för att tjäna sitt syfte. Hon anser att elever lätt genomsådar om den skriftliga responsen är slentrianmässig och opersonlig eller om den muntliga responsen inte är äkta. Det är läraren som måste visa tydlighet och engagemang i responsen, som då blir till uppmuntran och stöd.

Informanterna tror att störande pratsamhet, som lägger beslag på arbetsron och även talutrymmet, kan ha olika orsaker. Bengt nämner att det kan bero på om många är goda vänner och vill prata med varandra. Kristoffer tror istället att det beror på att elever har tråkigt och, som i hans fall, skulle behöva få lära mer genom bl.a. att diskutera i små grupper.

Sammantaget upplever eleverna att klassrummet är ett forum där de önskar få vara mer skapande. Det är en arena där vissa röster inte kommer till tals. Där förekommer också prat som inte hör till klassrumsdialogen, utan stör lärandet och förstör talutrymmet. Självförtroendet upplevs av några som kopplat till hur man kan, vill och vågar använda sitt talutrymme. Samtliga anser att lärarens insats är avgörande. Läraren bör vara en ledare, vilken både uppmunttrar, lyssnar och är bestämd. Talträning på schemat för alla elever, med start i förskolan, tror denna studies informanter skulle kunna utveckla delaktighet i muntliga aktiviteter.

## 6. Diskussion

### Metodreflektion

Valet att göra en kvalitativ studie och att utgå från en livsvärldsfenomenologisk ansats, blev gynnsamt, eftersom syftet och frågeställningarna fokuserade på elevers upplevelser. De halv-



strukturerade intervjuerna var utgångspunkten och förutsättningen. En enkel frågeguide, kompletterad med ledorden läsa, skriva, tala och lyssna, skrivna på lappar i olika färger, var punkter att samlas kring och resonera runt, för att öppna kanaler för upplevelseberättandets strida strömmar, samtidigt som att strömmarna, med hjälp av frågorna och ledorden, höll sig inom det område studien finns till för.

Det är rimligt att i en kvalitativ studie omsorgsfullt citera, för att så noggrant som möjligt spegla resultatet. Läsaren får tillgång till citat som är autentiska. Citaten, som är många därför att de är viktiga som bärare av uttryck för studiens källor, har valts för att förtydliga livsvärldsberättelserna så rättvisande som möjligt.

Informanterna är tillräckligt många för att behovet av undersökningsdata kan anses vara mättat. Informanternas ålder, kön och geografiska skolverksamhet varierar, vilket är en styrka för undersökningen. De samtal som ligger till grund för studien har förts i en förtroendefull anda och har av intervjuaren upplevts som trovärdiga. Samtliga informanter har visat intresse för att medverka och har bidragit till undersökningen genom att delge sina berättelser på ett engagerat sätt. Intervjuer har även gjorts med ett antal vuxna som på olika sätt har anknytning till klassrumsvardagen och dess muntliga aktiviteter. Dessa samtalsresultat har inte skrivits fram i uppsatsen, på grund av att uppsatsens omfång inte givit utrymme åt detta, men har tillfört och därmed fördjupat kunskap om klassrumsvardagen och varit till glädje och stöd som en sorts referensram till tankearbetet kring resultatdiskussionen. Detta blev samtidigt en del i den hermeneutiska tolkningsprocessen som genomsyrar studien.

Observationer som metod har uteslutits, vilket är en svaghet, eftersom observationer hade varit värdefulla för undersökningen, men då hade arbetet blivit alltför omfattande. Av samma anledning har andraspråksperspektivet och genusperspektivet inte fokuserats i denna studie, eftersom en sådan ambition skulle kräva mer analysarbete, än vad studien har utrymme för.

Studiens djupaste mening är att gå så nära källorna som möjligt. Intervjuaren har därför försökt vara flexibel och lyhörd för hur man kommer så nära och har använt ledord samt intervjufrågor, vilka har följts upp under samtalens gång utifrån intervjuarens subjektiva förståelse och bejakande lyssnande.

## **Resultatdiskussion**

### **Muntliga aktiviteter i klassrummet**

Det muntliga momentet har alltmer kommit att efterfrågas i kompetens och bedömning, men verkar inte tränas systematiskt från tidig ålder, enligt undersökningens resultat. Informanterna anser att momenten tala och lyssna är oerhört viktiga delar av skolvardagen och att det är skolans ansvar att ordna undervisning som motsvarar de behov som finns och som undanröjer eventuella svårigheter som uppkommer på olika sätt i samband med de muntliga aktiviteterna. Skolans uppdrag lärandet, vilar på en förutsättning av samverkan mellan alla de som berörs av skolans vardag. Detta är en bärande ambition som kan ses ur ett sociokulturellt perspektiv.

Ahlberg (Ahlberg, 2009, s. 112) anger att den form av samarbete för lärande som Vygotskij beskriver, förutsätter det pedagogiska mötet mellan elever och lärare, samt mellan elev och elev. Till detta möte medför båda parter aktivitet och kreativitet in i den sociala dimensionen. Liberg speglar informanternas tankar om hur viktigt det är att alla ges möjlighet att samtala i klassrummet och Liberg framhåller samtalet som grunden till elevers lärandeprocess:

Genom att delta i sociala och språkliga processer är man medskapare av de kulturer man lever i. /.../ I den bästa av världar får barnet språka i en mängd olika sammanhang och bemötas av andra som bl.a. stödjer och underlättar det på olika sätt. (Bjar & Liberg, 2003, s. 79)

Att stödja och underlätta elevers språkande borde vara pedagogers roll i klassrummet. Det finns tyvärr alltför många samtal som inte är språkutvecklande menar Strömquist (1992, s.123), därför att många samtalsdeltagare talar förbi varandra vilket hämmar interaktionen, vilket betyder att tankar inte kommer att delas av dem som talar.

Lund (2006) hänvisar till att barnet skapar mening när det berättar om sig själv med egna ord. Den som lyssnar påverkar vad för slags berättelse det blir. ”*Genom att skapa en bild av oss själva och vår upplevelse påverkar vi vår egen spegelbild. Identiteten skapas i berättelsen.*” (s. 46). Man ser tydligt att informanterna i denna undersökning drivs av lusten att berätta och det bekräftar inte minst det Vygotskij skrivit om skapandets funktion. Vygotskij beskriver den skapande fantasin som en process som varje individ äger tillgång till och han varnar för att begå misstaget att se skapandet som något exklusivt som bara tillhör ett fåtal individer (1995, s. 31). Han menar att vi är skapande individer redan som barn. Skapandet och speglandet utvecklar ständigt vår identitet. I skolan uttrycker vi oss på olika sätt. Fantasin är en medvetandeform och ju rikare verklighet desto rikare fantasi och vice versa. Till skillnad från intellektet som är monologiskt, menar Vygotskij att medvetandet är dynamiskt och är i ständig dialog med olika tankeformer och speglar den omgivande kulturen till form och innehåll. Fantasin är alltså lika viktig för naturvetenskapen som för konsten. Att få träna sin fantasi systematiskt är varje elevs rätt, enligt Vygotskij. Då stagnerar inte lärandet och skapandet.

Vågar vi inte uttrycka oss muntligt kan det innebära att vi inte deltar i skapandet och slutar vi att skapa, slutar vi lära och utvecklas. Blir vi bemötta som om våra berättelser är oviktiga, ger det oss en upplevelse av att vi i andras ögon är oviktiga och det kan hända att vi till slut ger oss själva och andra rätt i att vi har den identiteten. Lund (2006, s.103) citerar en av sina informanter:

När man blir sedd känner man att man tillhör ett sammanhang, att man är något i förhållande till en annan. Man blir tydligare för sig själv och därmed även för andra.

Om lärare inte prioriterar att hjälpa elever som har svårt för att delta i muntliga aktiviteter, medverkar skolan till att göra elever ”tysta” och ger elever dåligt självförtroende, som på sikt kan leda till ohälsa. Garne (Strömquist, 1992, s. 125) menar att en lärare borde ge utrymme för språkarbete på bred front, så att den effekt läraren för tillfället är ute efter nås. Hon föreslår en lärogång i ämnet tal, där vissa moment tränar förmågan att tala inför en grupp, medan andra moment riktar in sig på träning i att utveckla samtalet inom en grupp.

Skiöld påpekar att just redovisningssituationer i klassrummet är en typisk situation och miljö där talängslan kan framkallas.

Eftersom talängslan som uttryck för bristande självförtroende hos en människa i regel tycks ha uppstått i gruppsammanhang, bör den också behandlas i grupp. (Strömquist, 1992, s. 85).

Kanske måste behandling i grupp föregås av enskilda samtal där eleven får beskriva sin situation och målbild vad gäller deltagande i muntliga aktiviteter och där eleven själv erbjuds möjlighet att planera hur träningen ska se ut, följas upp och utvärderas. Informanterna uttryckte att skapande är inspirerande och nyttigt för lärandet och för den sociala gemenskapen. De som

tycker det är svårt att tala inför andra önskar träna denna förmåga och de som anser att de lär bäst genom att samtala, önskar mer av momentet tala i alla ämnen. De önskar även mer av momentet skapa i skolvardagen.

## Elever som inte deltar i muntliga aktiviteter

Att delta eller inte delta i muntliga aktiviteter, verkar enligt resultatet vara en indikator på hur elevens självförtroende är och hur eleven ser på sin insats, eller uppfattar sin identitet. Det verkar dessutom till stor del vara en indikator på hur läraren ordnar undervisningen, upprätthåller en demokratisk arbetsro och talutrymme som alla tar del av samt hur väl klassen som grupp klarar att lyssna på den som för tillfället har ordet. Hur gruppen tar förgivet att eleven ska delta eller inte delta spelar också roll för elevens uppfattning av sin egen förmåga och vilja att delta eller inte delta muntligt. Pedagogerna i klassrummet kan omedvetet signalera krav, som gör att eleven sluter sig och blir inagerande. Dessa iakttagelser gjorde också Lund (2006) i sin studie. Hon beskriver hur sårbarhet i sig medverkar till en känsla av otrygghet och hur de elever som från början har en osäkerhet gentemot kamrater och lärare, ofta har en sträng inre censor som behandlar den respons de får. Detta, menar hon, måste lärarna vara ytterst medvetna om i sin kontakt med inagerande elever. Att som lärare förändra sitt eget tänkande, är en krävande och väldigt komplicerad process, betonar hon (2006, s. 138).

De elever som upplever att de inte får respons kan komma att få ett otydligt förhållande till sina känslor. De som då väljer att vända dessa känslor inåt, bär i sin ensamhet på känslorna och har extra stort behov av tydliga återkopplingar, menar Lund (s. 38).

Elever som informanten Jessica har uppfattat att respons kan vara ärlig, men att den även kan vara slentrianmässig eller påklistrad. För elever som har stort behov av återkoppling, är det kränkande att möta pedagoger som låtsas bry sig men som samtidigt sänder andra signaler. Det kan göra att elever drar sig undan ännu mer, blir tystare i klassen och får sämre självförtroende. Lund (2006, s. 43) reflekterar över att skolan ju faktiskt är en plats där det förväntas att man talar och där det krävs att man har ord.

Lund menar att känslan av att inte ha något att bidra med i kommunikation, gör att elever inte stärker det verbala självet. Dessa elever behöver optimal trygghet på den arena där de är rädda för att behöva uppleva att bli skrattade åt, när de säger något. Att våga pröva underlättas av om en elev med talängslan är i en liten grupp och där den känner sig säker på att samtalsledaren aldrig skulle tolerera att någon uppträdde kränkande. *"Det säger sig själv att de som har grundkänslan att 'jag är inte viktig' är alltför sårbara för att våga eller vilja lämna ut sig."* (Lund, s. 47) Asplund (1987) beskriver en vardaglig situation som många kan känna igen sig i:

Antag att du ställer en trivial fråga till en person som sitter bredvid dig. Vi kan tänka oss att du åker tåg och frågar en medpassagerare vad klockan är. Medpassageraren svarar inte. Sådant händer. Hur känner du dig när medpassageraren inte responderar? Du känner dig förvirrad, ställd och bortgjord. (s. 12)

Asplund tror att det mest troliga är att den som råkar ut för detta känner sig dum. Han reflekterar över att ordet dum etymologiskt betyder stum. Han fortsätter att reflektera: *"När din medpassagerare inte svarar på din fråga förstummar han dig. Det är medpassageraren som först demonstrerar stumhet, men detta förstummar i sin tur också dig."* (s. 13) Detta är en

tydlig bild av hur en person möter motsatsen till bejakelse. Detta får till följd att personen som bemöts med tystnad också blir tyst och känner sig nedtryckt. I Asplunds exempel kommer dock räddningen i form av en annan medpassagerare som svarar i stället.

En annan medpassagerare har svarat i den första medpassagerarens ställe. Detta återger dig talförmågan” / ... / det är som om du åter tillerkänts dina allra elementäraste mänskliga rättigheter. (s. 14)

Någon annan knyter an och räddar individens talförmåga, självkänsla. Det går alltså att kompensera för utebliven respons och därmed kan självkänslan lagas.

## Läraryrollen

Självreflexivitet är ett begrepp som Lund (2006, s.109) lyfter fram. Det betyder att lyssna till sin egen upplevelse och att ha förmåga att utvärdera sina egna känslor och behov. Det är inte alla lärare som äger en sådan kompetens. Man måste kunna lyssna både inåt och utåt.

Lund menar att eftersom många elever upplever att läraren glömmer att lyssna till vad elever verkligen uttrycker och eleverna tycker ofta det är svårt att väcka lärares uppmärksamhet, bör läraren rannsaka sin egen yrkesroll och sin förmåga att känna igen och förstå sina egna behov och känslor. Hon beskriver även hur lärarens elevsyn sätts på prov i mötet med inagerande elever (s. 75) och anser att den lärare som ställer sig på elevens nivå och tar elevens upplevelse och budskap på allvar, visar ett genuint intresse för sin yrkesuppgift och kan troligtvis hjälpa eleven. Den bejakande kommunikationen är uttryck för ärlig önskan att förstå andra och förmåga till självreflexivitet (s. 139).

Lund och lyfter fram det som är en huvudfråga för en pedagog, om pedagogen verkligen odlar ett genuint intresse för varje elev, eller om det finns elever som pedagogen tycker belastar skoldagen genom att inte medverka och genom sitt tiggande, utgöra irritationsmoment som dessutom väcker skuldkänslor hos en stressad lärare. Ibland citeras bland pedagoger talesättet som säger att ”*man kan faktiskt inte tycka om alla elever man möter*”. Informanterna i denna studie är mer överens med Kinge (2008) som hävdar motsatsen:

Jag tror att när vi lyckats få kontakt med barnets känslor, upplevelser och behov i stället för att rikta hela vår uppmärksamhet mot det yttre beteendet, kommer vi att kunna tycka om alla barn. (s.108)

Kinge resonerar kring begreppet personkemi och hänvisar till att man i dagligt tal brukar tala om detta som om det fanns något förutbestämt av krafter utanför oss själva, oberoende av vår kontroll. Hon ser detta som en flykt från ansvar och betonar att våra känslor av irritation och antipati är en barometer helt enkelt som kan visa vilken insats som krävs för att positiva känslor ska kunna uppstå för den andre. Hon menar att det helt enkelt är en viktig ambition, att förstå och därmed kunna tycka om alla de barn man som lärare möter.

Det finns även forskning som visar att vissa elever står utanför kamratgruppen som åskådare och att andra elever visserligen deltar i gruppens interaktion, men som resurser i de andras relationsprojekt (Wrethander Bliding, 2007, s. 184). I sin studie om inneslutning och uteslutning i skolan visar Wrethander Bliding hur de aktiviteter i klassrummet som planerats av läraren och som var tänkta att leda till lärande och fungera som resurs i barnens relationsbyggan-

de, kunde i stället användas för att markera avstånd och utesluta elever som i klassen som var sårbara, därför att de inte hade någon klasskamrat som kunde backa upp dem.

Medan skolans ambitioner i dessa situationer var att barnen skulle tränas i att presentera saker inför varandra, fick de inom ramarna för barnens relationsprojekt andra funktioner och konsekvenser. (s. 146)

Wrethander Bliding menar att hennes studie visar att vuxnas deltagande i elevers sociala tillvaro används men det är av yttersta vikt hur detta deltagande sker (s. 185). Det gäller för läraren att inte blunda för att klassrummet är en arena för relationsbyggande. Om deltagande i muntliga aktiviteter visar vilka som eventuellt inte innesluts i relationer i klassen måste läraren lyssna och agera som en god ledare. Skiöld (Strömqvist, 1992, s. 79) betonar att en förutsättning för att eleven ska känna tillit till en lärare är att eleven märker att läraren är ärlig.

Lund (2006, s. 41) reflekterar kring lärarrollen kopplat till de inagerande elever hon intervjuat för sin stora undersökning och där det visade sig att den starkaste signalen från inagerande elever var en önskan att bli sedda. Lund menar att eleverna har behov av att bli tagna på allvar, att kroppsspråket hos den som lyssnar och tar emot visar det på ett äkta vis. Hon hänvisar till forskaren Sterns självutvecklingsområden (s. 42) och lyfter fram den röda tråden genom alla Sterns självutvecklingsområden är de vuxnas sätt att bemöta barnet. Lund påpekar att det råder konsensus om detta hos de övriga anknytningsteoretikerna. De vuxna ger förutsättningar för otrygghet eller trygghet. Språket kan hela men det kan även sårta och splittra. I rollspel kan elever befrias från inagerande beteende och lärarens roll i detta sammanhang är att *"vara den som genom bejakande kommunikation stöttar och hjälper eleverna att komma fram med sina upplevelser"* (s. 119).

## **Att utveckla delaktighet i muntliga aktiviteter**

Samtliga informanter efterlyser mer undervisning i momentet tala. För att tillmötesgå detta krav, måste skolan samtidigt följa upp de elever som drar sig undan det muntliga och se till att de får den stöttning och den träning i att våga tala med och inför andra som de behöver, för att kunna tillgodogöra sig lärande som sker i dialog. Skrivandet kan gynna både de som inte talar och de som är verbalt aktiva, visar Dysthes studie (1992, s. 210), som bl.a. belyser att de elever som inte var verbalt starka upplevde att genom skrivandet fick de en röst.

Resultatet visar att man vinner på att vara uppmuntrande när man ska utveckla elevers muntliga deltagande i aktiviteter i klassrummet. En informant var bestämd när hon hävdade att man alltid måste locka elever att tala, aldrig tvinga dem. Man måste som pedagog vara påhittig. Inte bara elevers skapande fantasi behövs. Lika viktigt är det att pedagogerna underhåller sin fantasi och kreativitet, så de lyckas entusiasmera sina elever och så de kan hitta på variation i undervisningen och variera arbetssätten, så de håller förmågan att möta olikhet levande. För att skapa och frambringa pedagogiska idéer och empati är intuitionen betydelsefull. Detta framhålls också av Danielsson & Liljeroth (1996) som menar att intuitionen utgör ett redskap vilket ger kontakt med idéerna. Att kunna flyta in i ett skeende, ta emot det som där händer och visar sig, stanna i situationen samt låta det icke-medvetna arbeta, möjliggör att idéer kommer fram. Om dessa idéer sedan tillåts bli vägledande skapas nya tankemönster vilket främjar kreativitet, tänkande och lärande (s. 82)

Lund (2006) belyser hur viktigt det är att pedagoger och elever samtalar som subjekt med subjekt och att inte pedagogen ser eleven som ett objekt att tala till, utan ett subjekt att tala med. Hon betonar att det *"avgörande emellertid är hur vi framställer oss själva, våra idéer och åsikter för om eleven kommer i skymundan eller kommer till tals i vår iver att själva förmedla en massa saker."* (s. 109) Hon menar att det kan vara så att läraren ger sig ut för att lyssna på eleven men lyssnar egentligen på sig själv. *"För att få kontakt med en annan måste man ha kontakt med sig själv"* (s. 108). Att få kontakt med sig själv är en förmåga som kan tränas i rollspel, vilket är en metod som uppskattades av informanter i denna undersökning och Lund (2006) förordar att man använder rollspel parallellt med dialog kring hur rollspelet utvecklas. En viktig insikt i denna undersökning är att Dysthe (1996) såväl som Lund (2006) förordar en viss typ av rollspel, som ett effektivt sätt att låta allas röster komma till tals i klassrummet. Dysthe (1996) beskriver hur rollspel fungerar både i skriftliga och muntliga övningar (s.191).

Hon poängterar att elever som får arbeta utifrån egna och andras texter engageras att bli delaktiga på ett sätt som gynnar flerstämmighet i klassrummet. Garne (Strömquist, 1992) kan sägas komplettera detta, genom att förorda en lärogång i momentet tala, där pedagoger organiserar undervisning i både att tala inför en grupp och att tala i grupp. Skiöld (Strömquist, 1992) bidrar i detta sammanhang med att hävda att elever som upplever svårigheter med momentet tala, ofta har fått dessa svårigheter i grupp och behöver därför tränas i att övervinna svårigheterna i grupp.

Det blir tydligt att när man undersöker denna uppsats frågeställningar, finns svaren i lärmiljön och mötet med denna, elevens möte med sina egna förväntningar och föreställningar och klassens och skolans förväntningar och föreställningar, samt mötet med den undervisning som organiseras i klassrummet. En grundförutsättning är att pedagogen kan lyssna och förmår bejaka varje elev, samt tillmötesgå elevers olika behov och önsknings inom ramen för en fast struktur om skapar förutsägbarhet och trygghet. Enligt sociokulturellt perspektiv sker utveckling och lärande i interaktion mellan människor i kultur.

Inte bara rollspel, utan även undervisningen måste skapa interaktion genom att vara dialogiskt kommunikativ för att, enligt Dysthe (1996), skapa utrymme åt alla stämmor i en grupp. Alla röster blir då hörda, kanske på något olika vis, men tillräckligt mycket. Detta synsätt påminner om hur flera andra referenser beskrivit vikten av att ha subjekt-subjekt-relationer i klassrummet, mellan elev och elev och mellan lärare och elev. Det handlar om att läraren är samtalsledaren som lyhört och uppmuntrande ser till att allas röster kommer till tals på olika sätt. Det inbegriper även att varje elev får inta olika roller, både i skrift och tal, för att bättre kunna sätta sig in i andras perspektiv och känslor.

I denna undersökning visar det sig att samtliga informanter anser att lyssnandet på olika vis är grunden till om elever vågar delta i muntliga aktiviteter eller inte. De upplever samtliga att allas röster inte kommer till uttryck i klassrummet. Informanterna i denna studie ger uttryck för att muntliga aktiviteter kan upplevas väldigt olika, men flera av dem är överens om att upplevelsen av en lärare som tar eleven på allvar, ser och bejakar den och låter den systematiskt träna på att tala inför andra på ett försiktigt men ihållande sätt, är en lärare som kan hjälpa elever förbi svårigheter. Om sådan talträning sätts in schemalagt för alla elever på ett tidigt stadium, blir alla vinnare och ingen behöver utveckla stark talängslan och social fobi, orsakad av ett osäkert, odisciplinerat och ickebejakande gruppklimat.

När varje elev känner sig sedd, uppmuntrad och medverkar i undervisning på rätt aktuell nivå och med rätt lärverktyg, regelbunden och personlig respons och adekvata utmaningar, stimuleras lärandet. När läraren inte längre behöver ägna sig åt störande pratsamhet och säga tyst i klassen, borde lärarens uppmärksamhet samt gruppens talutrymme räcka till åt alla och alla skulle därför bli lyssnade på. Då underlättas deltagandet för alla elever i klassen.

Därmed kan man kanske säga att uppsatsens titel ”Tyst i klassen”, är dubbelbottnad efter som den anger att vissa elever ”blir tysta” i klasser där läraren försöker göra sina egna tankar och föreställningar hörda, genom att ropa ”tyst i klassen” fjärran från ett bejakande samspel. Den anspelar också på att det ofta är så att det är i klassen en elev blir tyst, inte utanför. Därför är det i klassrummet den träning bör finnas som handlar om viljan och modet att återta talutrymmet.

### **Arbetets implikationer för specialpedagogisk verksamhet**

Informanternas berättelser antyder att elever som inte deltar muntligt i lärandet har sämre förutsättningar att lyckas nå målen och lyckas utveckla en social tillhörighet i den vardagliga gemenskapen. Lund (2006, s.64) reflekterar över inagerande beteenden:

Om vi accepterar existentialismens tanke att vi människor styrs utifrån genom de definitioner andra ger av oss och som så småningom blir våra egna definitioner av oss själva, ser vi att denna elevgrupp har det svårt i skolgemenskapen. De har en grundläggande känsla av att vara utanför, både i och utanför skolan och klassrummet. Det finns något i samspelet med de andra eller erfarenheter från tidigare samspel som förstärker denna grundkänsla. Vi kan bara spekulera i vad det kan vara: allt från uppenbar mobbning till mer odefinierbara avvisningsmanövrer från omgivningen, och inre arbetsmodeller som skapar osäkerhet och snabba negativa tolkningar av de budskap som förmedlas av både lärare och kamrater.

Att sluta delta muntligt i aktiviteter i klassrummet kan medföra ohälsa och det kan gå så långt att det krävs insatser från t.ex. psykologer, för att eleverna ska kunna bekämpa ångest och klara av att erövra sin rättmätiga del av talutrymmet i sin framtida vardag.

I den här undersökningen har informanterna visat stark medvetenhet om vilka åtgärder som kan vara lämpliga, samt beskrivit hur arbetet skulle kunna läggas upp. Talträning i små steg i liten grupp med långsam stegring av antalet åhörare i gruppen som är publik. Trygg och bejakande respons bör ges kontinuerligt av pedagog som sätter gränser och bygger gemenskap i klassen. Om specialpedagogiska insatser består i att lyssna på de enskilda eleverna och att utgå från det eleverna själva definierar som effektiva metoder, skulle förmodligen de flesta elever nå målen och uppleva sin skolgång som positiv och lärandet som meningsfullt. Att utveckla elevsamtal som leder till att de elever som är i behov av stöd, vad gäller muntliga aktiviteter i klassrummet, efterhand vågar, vill och klarar av att delta allt mer, är en specialpedagogisk verksamhet som skulle göra skillnad, inte bara för enskilda elever utan även för det allmänna klimatet i klassen, i skolan.

Specialpedagog och speciallärare kan samverka med klasslärare och föräldrar, för att hitta bästa sättet att genomföra och utvärdera insatsen. Det kan också bli en fråga för skolläroingen att se till att resurser finns för detta arbete och även att handledning i lyssnandets och samtalandets konst ges.

En viktig insats blir att kartlägga gruppens förmåga till turtagning, förmåga att lyssna när någon har ordet och förmåga att kunna ta en annans perspektiv och att se konsekvenser av handlingar. Även här kan ett samarbete med klasslärare och specialpedagog och speciallärare bli mycket viktigt. Att låta skapande verksamhet genomsyra denna insats är troligtvis effektivt, om man ser till studiens resultat. Man kan säkert också dra nytta av forskare som beskriver hur man bör hitta gynnsamma sätt att förebygga situationer som är belastande för barn med t.ex. språkstörningar. Nettelbladt och Wagner (Bjar & Liberg, 2003, s. 185) hävdar att språkstörning, specifikt pragmatisk språkstörning,

bör ses som en produkt av ett komplicerat samspel mellan individuella svårigheter och de sociala sammanhang som den språkstörde individen får tillfälle att delta i. Pragmatiska problem bör således inte betraktas som individuella fenomen.

En av informanterna i denna studie menade att miljön och acceptansen är det viktiga. En annan av informanterna betonade att pedagogen som en god ledare, hela tiden måste arbeta med att få en god social gemenskap i gruppen. Oavsett vilken insats individen är betjänt av i form av enskilt stöd, är det inte så meningsfullt om pedagogen inte samtidigt arbetar med att få ett positivt socialt klimat i klassen, där undervisning i att både tala och lyssna bör ges specifikt och systematiskt till alla elever.

Dysthe (1996) har genom sin forskning funnit en möjlighet att skapa ett flerstämmigt klassrum, där elever får ta plats och där fler stämmor än lärarens hörs och syns genom både talat och skrivet språk. Informanterna i denna studie uppfattade skrivandet som en god möjlighet för att få komma till tals, om man samtidigt erbjuds träning i att våga tala inför andra och i hur man uttrycker sig och hur man lyssnar på andra som uttrycker sig. Här kan specialpedagogiska insatser också planeras som resurser in i den ordinarie undervisningen.

Denna undersökning har visat ett resultat som vittnar om att flera människor upplever svårigheter i samband med muntliga aktiviteter i klassrummet. Deras tankar kring möjliga orsaker till svårigheterna, styrker den forskning som säger att dialog och bejakande lyssnande ofta är bristvara och att man i skolan sällan förmår lyfta de blyga elever som gärna undandrar sig muntliga aktiviteter, därför att många pedagoger ägnar mycket tid åt utagerande elever och att försöka skapa arbetsro i klassen. Därmed har en frågeställning besvarats, eftersom det uppenbarligen finns elever vars röster ännu inte kommer till tals i klassrummet.

## **Fortsatt forskning**

För fortsatta undersökningar inom detta område finns flera möjligheter. En riktning skulle kunna handla om genus i samband med att delta muntligt i klassen och en annan skulle kunna undersöka skillnader mellan elever med annat modersmål än svenska och de med svenska som modersmål och deras deltagande eller icke deltagande i muntliga aktiviteter i klassen. Lärarens roll vad gäller muntliga aktiviteter, ett självreflexivt förhållningssätt och hur pedagoger arbetar aktivt för att få grupper att lyssna eller hur elever upplever att lyssnandet i skolans vardag formas av olika undervisningssätt, verkar vara viktiga forskningsområden. Här skulle observationsstudier vara värdefullt för att bättre kunna kartlägga den interaktion som sker i klassrummet.

Framför allt är det delaktigheten vad gäller förhållandet mellan att tala och lyssna i relation till individen och gruppen som bör undersökas. Denna begränsade studies resultat pekar mot ett stort behov av fördjupade studier, samt diskussioner kring hur i praktiken pedagoger och



elever utvecklar sitt lyssnande i varandras tjänst. Utifrån denna undersöknings resultat, verkar fördjupade studier av lyssnandet som moment i skolans undervisning och i lärares kompetensutbildning, vara oerhört angeläget.

## 7. Referenslista

- Ahlberg, Ann, Klasson, Jan-Åke & Nordevall, Elisabeth. (2003). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling. Lärare och specialpedagog i samverkan om lärande i matematik*. (Insikt - vetenskapliga rapporter från HLK, Nr 2002:2). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Ahlberg, Ann. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, Lisa. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, Johan. (1987). *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Asplund, Johan. (2003). *Hur låter åskan? Förstudium till en vetenskapsteori*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Bengtsson, Jan. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund* (andra upplagan). Studentlitteratur.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline. (Red.). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, Louise. (Red.). (2006). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid. (1996). *Vägval och växande*. Andra upplagan. Stockholm: Liber.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Engquist, Anders. (1996). *Om konsten att samtala* (tredje upplagan). Stockholm: Prisma.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Andra upplagan. Studentlitteratur.
- Hjørne, Eva & Säljö, Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Norstedts Akademiska förlag.
- Kinge, Emilie. (2008). *Barnsamtal - den framgångsrika samvaron och samtalets betydelse för barn med samspelssvårigheter*. Studentlitteratur.
- Kullberg, Birgitta & Åkesson, Eber. (Red.). (2007). *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. (IPD rapporter, Nr 2007:01). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca. (Red.). (2005). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindö, Rigmor. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, Ingrid. (2006). *Hon sitter ju bara där! Inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (andra upplagan). Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva. (Red.). (2007). *Reflektioner om specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Partanen, Petri. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla* (andra upplagan). (Specialpedagogiska rapporter, Nr 14). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Peterson, Marielle & Westlund, Christer. (2007). *Så tänds eldsjälar. En introduktion till entreprenöriellt lärande*. Me University AB.
- SFS *Skollagen* (2008) 2008:571. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Stigendal, Mikael. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv. (Red.). (1992). *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94. Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Vygotskij, Lev. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Wrethander Bliding, Marie. (2007). *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

# Bilaga 1. Intervjuguide

*Presentationer av intervjuare och informant.*

*Information ges informanten om vad deltagande i studien innebär samt studiens syfte.*

*Etiska aspekter tas upp och informanten tillfrågas om han eller hon vill medverka.*

Fyra egenhändigt tillverkade kommunikationskort med text:

**Läsa**

**Skriva**

**Tala**

**Lyssna**

( Dessa kort ligger framme på bordet under intervjun och används *under samtals gång för att fånga upp trådar och för att*

*finna informantens upplevelser av momenten tala och lyssna, skriva och läsa i styrda såväl som spontana muntliga aktiviteter i klassrummet, både vad gäller svenskämnet och i alla övriga ämnen. När intervjuaren vill styra in samtalen på t.ex. momentet tala, utgör kortet med texten "tala" en signal som visualiserar momentet och knyter elevens uppmärksamhet till just det skede som intervjun befinner sig i. Det kan vara givande att t.ex. lägga korten så man anordnar en rangordning där eleven visar hur de olika momenten fördelas i ett visst ämne.)*

## Intervjufrågor som utgör stöd i en halvstrukturerad intervju:

1. Berätta om något du tycker om i skolan.
2. Beskriv en helt vanlig dag i skolan.
3. Beskriv din klass.
4. Hur upplever du det är att gå i skolan just nu?
5. Finns det något du har lätt för?
6. Finns det sådant du skulle vilja utveckla, bli bättre på?
7. Hur känns det att stå inför klassen och prata?
8. Hur känns det att räcka upp handen?
9. Pratar du lika ofta och mycket i klassen som på raster, hemma och i t.ex. fritidsaktivitet?
10. Finns det elever i klassen som pratar störande och i så fall vad kan det bero på?
11. Hur kan man göra så det blir lättare och roligare att prata i klassen / inför klassen?
12. Hur kan man hjälpa en elev som sällan eller aldrig deltar i muntliga redovisningar?
13. Vad betyder ordet skapande för dig?
14. Beskriv hur du som elev får vara skapande i något eller några ämnen i skolan?
15. Vad vill du göra i framtiden?
16. Vilket av de fyra korten ( läsa, lyssna, tala, skriva ) tycker du att du får tillfälle att använda mest i ämnet svenska? I övriga ämnen? ( Denna fråga kan ställas om intervjun inte lyckats ringa in tala/lyssna så intresset därav är mättat. )