



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## ”Nu pratar vi! Det är ju också språk”

En intervjustudie rörande gymnasielärares resonemang om utveckling av elevers  
muntliga kompetens

Elin Sundin

LAU395

Handledare: Pernilla Ahlstrand

Examinator: Jan Eriksson

Rapportnummer: HT15-6100-03



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** "Nu pratar vi! Det är ju också språk" – En intervjustudie rörande gymnasielärares resonemang om utveckling av elevers muntliga kompetens

**Författare:** Elin Sundin

**Termin och år:** Höstterminen 2015

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Pernilla Ahlstrand

**Examinator:** Jan Eriksson

**Rapportnummer:** HT15-6100-03

**Nyckelord:** Sociokulturellt perspektiv, svensklärare, svenska, gymnasieskolan, muntlig kompetens

Syftet med undersökningen är att skapa en djupare förståelse för hur svensklärare på gymnasiet resonerar kring arbetet med att främja utveckling av muntlig kompetens hos sina elever. Genom kvalitativa intervjuer har lärare resonerat kring definitionen av muntlig kompetens och dess innebörd i lärarledda samtal, smågruppssamtal och förberett tal. Intervjuerna analyserades med inspiration av en fenomenografisk ansats där de olika uppfattningar som presenterades kring fenomenen resulterade i fyra huvudteman: *Mål och mening med muntlig kompetens*, *Utveckla formell kompetens eller självförtroende?*, *Hur gruppen utvecklar individen* och *Lärares utmaningar*.

Resultaten visar att lärare definierar muntlig kompetens som en kombination av förmågan att mottagaranpassa sin kommunikation och att vara en god lyssnare. Vidare visar undersökningen att mycket undervisningstid läggs på att bygga trygga klassrumsklimat och att främja självförtroendet hos eleverna genom positiv respons. Lärarnas avsikter att genom positiv respons stärka elevernas självförtroende i muntliga sammanhang kan sägas stå i konflikt med forskningen som menar att ett översalutogent förhållningssätt till respons; att endast uppmärksamma positiva insatser, riskerar att inte leda till utveckling av muntlig kompetens.

Resultaten påvisar även en osäkerhet hos vissa lärare när det gäller arbete med elev-elevrespons, vilket i praktiken leder till att responsituationer väljs bort trots dess plats i kursplanens centrala innehåll. När responsen väljs bort kan både skolans demokratiska uppdrag och skapandet av dialogiska, flerstämmiga klassrum missgynnas, ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta är en följd av utmaningen lärare ser i att lyckas få alla elever att komma till tals och hur lärare anser att det inte finns utrymme tidsmässigt för att arbeta med muntliga moment i lika hög grad som skriftliga. En konsekvens av att välja bort sociala kontexter där lärande kan ske, är att elever exponeras för färre möjligheter att utveckla muntlig kompetens.

## Förord

Under mina år på lärarprogrammet har vikten av, och attityder till, den muntliga kompetensen i skolan intresserat mig. Det flyktiga i det talade är både dess behållning och utmaning, dels bedömningsmässigt, dels i fråga om hur utveckling sker. Jag har i denna uppsats försökt sätta på pränt de utmaningar och insikter arbetet med muntlig kompetens i svenskämnet kan medföra. Det har varit lärorikt, svårt, tidskrävande och slutligen produktivt.

Går det ens att skriva om muntlig kompetens? Ja, över 30 sidor med enkelt radavstånd, enligt mig. Det som slår mig nu när uppsatsen närmar sig ett färdigställt resultat är hur nyttigt det faktiskt är att resonera kring muntlig kompetens skriftligt och hur det på motsvarande sätt hjälper mot skrivkramp att diskutera muntligt. Inte minst vid uppsatsskrivande. Ironiskt nog är det antagligen min egen skriftliga kompetens som utvecklats mest i detta arbete. Även om åsikten om hur viktigt det är att medvetandegöra den muntliga kompetensen som lärare vuxit sig ännu lite starkare.

Jag vill passa på att tacka min handledare Pernilla, som trodde på mina muntliga idéer och kom med uppmuntrande kommentarer och välbehövliga deadlines.

Avslutningsvis vill jag även rikta ett stort tack till de fem lärare som ställde upp som respondenter. Utan er medverkan hade denna uppsats inte existerat.

**Tack!**

Strömsund, 3 januari 2016

Elin Sundin

## Innehållsförteckning

Abstract .....	
Förord .....	
1 Bakgrund .....	1
1.1 Den muntliga kompetensens plats i läroplanen .....	1
1.2 Tre typer av samtal i klassrummet .....	2
1.3 En lärarstudents iakttagelser .....	3
1.4 Begreppsdefinition.....	3
2 Syfte och forskningsfrågor .....	4
2.1 Disposition.....	4
3 Teoretisk anknytning .....	5
3.1 Det sociokulturella perspektivet .....	5
3.2 Tidigare forskning .....	8
3.3 Summering av kunskapsläget .....	11
4 Metod .....	12
4.1 Metodval.....	12
4.2 Urval .....	13
4.3 Avgränsningar .....	14
4.4 Genomförande .....	14
4.5 Analysmetod.....	15
4.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	15
4.7 Etiska aspekter.....	17
5 Resultatredovisning .....	18
5.1 Mål och mening med muntlig kompetens .....	18
5.2 Utveckla formell kompetens eller självförtroende?.....	19
5.3 Hur gruppen utvecklar individen .....	21
5.4 Lärares utmaningar .....	23
6 Slutdiskussion.....	25
6.1 Metoddiskussion.....	25
6.2 Resultatdiskussion .....	27
6.3 Sammanfattning.....	31
Referenser.....	33
Bilaga 1 – Enkät .....	35
Bilaga 2 - Följebrev till e-postutskick .....	36
Bilaga 3 – Intervjuguide .....	37

## 1 Bakgrund

Att kommunicera är en central förmåga för människor och något vi ägnar en stor del av vår tid och vårt språk åt. Det finns ett antal avsändare, mottagare och kommunikationsformer att anpassa sig till. För att klara av livets många varierade talsituationer, där allt ifrån ett fåordigt frukostsamtal till ett formellt bröllopstal ryms, krävs ett visst mått av kommunikativ, muntlig kompetens. Utvecklingen av kommunikativ kompetens är ett av skolans uppdrag. I detta kapitel redovisas en bakgrund, i form av iakttagelser ur styrdokument, litteratur och praktik, för att motivera den muntliga kompetensens plats, problematik och relevans för lärarprofessionen. Avslutningsvis definieras undersökningens centrala begrepp; *muntlig kompetens*.

### 1.1 Den muntliga kompetensens plats i läroplanen

Kommunikation har haft en plats i läroplanen sedan gymnasieskolans första förordning trädde i kraft med *Lgy 70* (Läroplan för gymnasieskolan 1970). Där hade det bokstavligt talat *en* plats då ordet kommunikation återfanns i en form på ett ställe i de allmänna målen. Enligt Skolverket innebar uppdraget att elever skulle ”ges tillfälle att öva sina språkliga färdigheter så att de successivt får en säkerhet i att formulera sig, att kommunicera med andra och att uttrycka personliga uppfattningar i skilda frågor” (1970, *Personlig utveckling*, stycke 3).

När *Lpf 94* (Läroplan för gymnasieskolan 1994) ersatte den gamla förordningen innehöll läroplanen en rad formuleringar konkret kopplade till kommunikation. Tre nya krav som ställdes på skolan var att ”utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens”, se till att varje elev kunde ”uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier” samt att eleven ”får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket 1994:10). I avsnittet om bedömning framhölls det att muntligt uppvisad kunskap skulle beaktas i bedömningen, något som *Lgy 70* saknade.

I *Lgy 11* (Läroplan för gymnasieskolan 2011) framhålls fortsatt skolans ansvar när det kommer till att utveckla elevers kommunikativa och sociala kompetens samt stödja utveckling av språk och kommunikation. Att skolan ska förbereda eleven för det kommande yrkes-, studie-, samhälls- och vardagslivet kvarstår men en omformulering har genomförts som innebär att skolan nu ska se till att eleven ”tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens studieväg” för att nå målet med förberedelse för livet efter gymnasiet (Skolverket 2011:9).

Efter denna korta granskning av kommunikationens plats i läroplanshistorien står två saker klara. För det första att kommunikation blev en markant större del av kursplanens allmänna mål, och därmed skolans uppdrag, till *Lpf 94* och vidare till *Lgy 11*. För det andra att förmågan att uttrycka sig i tal och skrift ges något mindre plats i de allmänna målen för *Lgy 11*, där kurserna nu står för förberedelsearbetet som tidigare genomsyrade hela läroplanen. Tydligt är dock att elevers förmåga att kommunicera i tal blivit allt viktigare. Detta återspeglas inte minst i de nationella provens historia i Svenska, där den muntliga delen av provet faktiskt var frivillig fram till höstterminen 2000 (Palmér 2008).

I svenskämnet på gymnasienivå är kurserna svenska 1, svenska 2 och svenska 3 obligatoriska för samtliga högskoleförberedande program. De yrkesförberedande programmen kräver godkänt betyg i svenska 1 för att yrkesexamen ska utfärdas. I svenskämnet ska eleverna ”ges rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna” (Skolverket, 2011:160).

Muntlig framställning och elevens förmedling av egna tankar och åsikter går som en röd tråd genom de tre kurserna. Elever ska kunna hålla förberett tal inför grupp, delta i diskussioner lyssna och ge respons samt mottagaranpassa sina budskap. Moment som alla kräver muntligt deltagande. För svenska 2 utökas kunskapskraven med adjektiven *utredande* och *argumenterande* när det gäller förberett tal och i svenska 3 ska även *den retoriska arbetsprocessen* ingå i arbetet med förberett tal (Skolverket 2011).

## 1.2 Tre typer av samtal i klassrummet

Språkforskaren Anne Palmér (2008) riktar i sin avhandling in sig på elevers väg till muntlig kompetens inom gymnasieskolan. Genom analys av samtal från klassrumsobservationer belyser hon den muntliga kompetens elever får möjlighet att utveckla i tre olika typer av klassrumssamtal. Palmér (2008) refererar till Philips (1972) som redan på 70-talet myntade begreppet *deltagarstrukturer* för att definiera och klassificera olika klassrumssamtal. Deltagarstrukturer är en term Philips satte i bruk för att förklara de olika förutsättningar och regler som gäller för kommunikation i klassrummet. De fyra olika strukturer som beskrivs är; *lärarledda samtal* där läraren har kontrollen över både innehåll och elevinflytande på samtalet, *individuellt arbete* där läraren interagerar med de elever som begär hjälp samt *lärarstyrt* respektive *elevstyrt grupparbete*. I ett lärarytt grupparbete utgår arbetets progression från gruppens interaktion utifrån lärarens uppmaningar medan ett elevstyrt grupparbete utgår ifrån att eleverna styr och organiserar arbetet utifrån gruppens tankar. Palmérs forskning bygger vidare på dessa deltagarstrukturer och undersöker utöver helklassantalet och den elevstyrda gruppdiskussionen även elevers förberedda tal. De förberedda talen är ett relativt outforskat område, vilket Palmér (2008) förklarar med att de setts som en förlängning av de lärarledda samtalen med skillnaden att elevens svar är längre än vid de IRE-strukturerade samtal som beskrivs i definitionen nedan.

Hur lärare uppfattar utvecklingen av den muntliga kompetensen inom de tre samtalstyper Palmér (2008) utvecklats är en av utgångspunkterna för denna undersökning, varför en kort beskrivning delges redan inledningsvis. Detta för att vara till hjälp i det fortsatta läsandet. En djupare genomgång av ämnets teoretiska bakgrund och vetenskapliga studier som rör muntlig kompetens presenteras i forskningsöversikten (se s. 5).

- *Lärrarledda helklassamtal*  
Historisk sett det vanligaste klassrumssamtalet och kanske därför det med mest forskning kring. Samtalet följer vanligtvis en tredelad struktur, förkortad *IRE*, där lärarens initiativ till samtalet är den första (*I – Initiate*), elevens svar eller respons den andra (*R – Respons*) och den tredje utgörs av lärarens utvärdering av svaret (*E – Evaluation*) (Sinclair & Coulthard 1975, se Palmér 2008).
- *Smågruppsdiskussioner*  
När elever arbetar tillsammans utan direkt interaktion med läraren. Här är samtalet mellan eleverna av ett utforskande slag men kan omvandlas till mer sammanhängande och formellt när ett svar ska levereras till läraren. Palmér (2008) menar att elever behöver arbeta i andra grupper än de socialt umgås med i klassen för att utveckla samarbetsförmåga och muntlig kompetens.
- *Elevers förberedda tal*  
Samtalstypen lyfts som en egen kategori av klassrumssamtal även om Palmér (2008) för fram argument för elevers förberedda tal kan anses vara en variant av det lärarledda helklassantalet. Detta då elevernas tal kan liknas vid en längre variant av respons, utifrån IRE-strukturen, där de tillåts ta större plats tidsmässigt än i

traditionella lärarledda samtal med frågor och svar. Den forskning som berör denna typ av klassrumssamtal fokuserar på elevers talängslan och hur en metodisk träning kan hjälpa elever att utveckla muntlig kompetens inom förberedda tal.

### 1.3 En lärarstudents iakttagelser

Jag har, under lärarutbildningens verksamhetsförlagda perioder, observerat att det muntliga deltagandet i oförberedda klassrumsdiskussioner ofta är lågt och begränsat till ett fåtal individer i varje klass. En elev kan i princip gå till en lektion, delta fysiskt i klassrummet och sedan lämna lektionen utan att ha yppat ett ord. Ett sådant scenario skulle kunna vara ett medvetet val av läraren, som en del i en individanpassad undervisning där eleven i fråga demonstrerar sina kunskaper på annat sätt. Kanske bjöd inte lektionsupplägget in till muntligt deltagande. Eleven kanske inte uppfattar muntligt deltagande som ett viktigt moment i undervisningen. Det skulle även kunna vara ett tecken på hur lärares arbetsbelastning påverkar möjligheten att se och ge alla elever plats i klassrummet.

Under höstterminen 2015 genomförde jag en enkätundersökning som fokuserade på elevers attityder till muntlig framställning. Den visade att 73 % av eleverna kände sig nervösa eller väldigt oroliga inför en muntlig framställning. Känslan efteråt beskrev de däremot som övervägande positiv med 88 % svar som ”stolt”, ”skönt” och ”nöjd”. Knappt hälften av eleverna svarade att de ville öva mer på att prata inför klassen. Enkäten (se bilaga 1) besvarades av 42 elever på en gymnasieskola i Göteborgs stad. Undersökningen genomfördes i tre klasser på gymnasieskolan i samband med undervisning i Svenska 1 och förmedlar en bekymmersam bild av elevers upplevelser inför muntliga moment.

Under hela lärarutbildningen har elevers ångest inför muntliga redovisningar varit ett återkommande tema och jag har med tiden blivit mer och mer övertygad om att det finns ett stort behov av att aktivt och konsekvent jobba med att vänja alla elever vid att ta del av och dela på talutrymmet. För mig handlar det både om att skapa förutsättningar för elever att nå kunskapskraven och om alla elevers rätt att bli sedda och lyssnade på. Läraren har ett stort ansvar i skolan när det gäller både att fördela ordet och att organisera undervisningen på ett sätt som låter alla synas och höras.

Även om min enkätundersökning var för liten för att dra några generella slutsatser beträffande elevers förutsättningar att utveckla kommunikativ kompetens, bekräftade den vad jag tidigare under utbildningen observerat. Nämligen att många elever inte vill prata i klassrummet. Observationerna och enkätstudien byggde vidare på mitt intresse för vilka förutsättningar lärare ger elever att utveckla den kommunikativa kompetens som läroplanen kräver.

En del av den kommunikativa kompetensen skolan ska utveckla är den muntliga, den talade. Mitt intresse för kommunikation, kommunikativ kompetens och den muntliga delen av kommunikation har vuxit sig större och större ju mer tid jag spenderat både i klass- och lärarrum. Talet är i sin natur flyktigt och finns inte kvar att läsa om eller gå tillbaka till på samma sätt som det skrivna ordet. Som en jämförelse kan nämnas att den här undersökningen kommer gå att läsa i sitt exakta ursprungsutförande en lång tid framöver medan mina muntliga presentationer av texten får förlita sig på det goda minnet hos opponenter, handledare och examinator för att inte falla i glömska.

### 1.4 Begreppsdefinition

*Muntlig kompetens* används i denna undersökning som ett begrepp för att beskriva färdigheter gällande den talade formen av kommunikation. Enligt Skolverket ska den kommunikativa och sociala kompetensen utvecklas i skolan och i denna undersökning står den talade, muntliga

förmågan i fokus. Formuleringen tyder på en vidare betydelse av kommunikation där både muntlig och skriftlig kompetens ingår. Då undersökningen inte gör något anspråk på att reda ut hur den skriftliga delen av kommunikativ kompetens uppfattas, anser jag *munlig kompetens* vara ett väl valt begrepp för att ringa in de förmågor som i läroplanen för svenskämnet benämns som *munlig framställning, lust att tala, kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation* och *förmåga att tala inför andra* och i de allmänna målen som *kommunikativ och social kompetens* (Skolverket 2011).

Dock är det på sin plats att problematisera skapandet av en begreppsdefinition då en av forskningsfrågorna är att reda ut hur svensklärare själva definierar muntlig kompetens. Jag anser det ändå nödvändigt att definiera begreppet eftersom den muntliga kompetensen inte bara formuleras på ett flertal sätt utan också särskiljs från den skriftliga kompetensen i kunskapskraven för svenskämnet. Begreppet baseras på kursplanernas innehåll och den variation som förekommer när respondenterna definierar begreppet är helt i enlighet med undersökningens fenomenografiska ansats.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att genom kvalitativa intervjuer skapa en djupare förståelse för hur svensklärare resonerar kring utveckling av elevers muntliga kompetens i svenskämnet. Med utgångspunkt i de tre typer av klassrumssamtal Palmér (2008) definierat avser undersökningen dels konkretisera vad muntlig kompetens innebär och dels att exemplifiera hur den konkret övas och utvecklas i svenskämnet. Min förhoppning är att lärarnas egna resonemang kring muntlig kompetens, som har stått i centrum för undersökningen, ska bidra till insyn i, och ökad förståelse för, ämnets komplexitet. Om undersökningen kan ge upphov till vidare diskussioner kring de möjligheter och svårigheter utvecklingen av muntlig kompetens innebär har den uppfyllt sitt syfte. För att skapa inblick i lärares resonemang är följande frågor centrala för undersökningen:

- På vilket sätt definieras muntlig kompetens av lärare inom svenskämnet?
- Hur resonerar svensklärare kring arbetet med att främja utveckling av elevers muntliga kompetens i lärarledda samtal, smågruppssamtal samt förberett tal?

### 2.1 Disposition

Utöver den inledande bakgrunds-, syftes- och frågeställningspresentationen består undersökningen av fyra ytterligare huvuddelar. I den första delen, *teoretisk anknytning*, beskrivs bakgrunden och framväxten av det sociokulturella perspektivet, som appliceras på undersökningen, och förklarar en del av de begrepp som är centrala för inriktningen. I avsnittet behandlas även forskning inom ämnesområden som tangerar undersökningens, för att ge en bredare bild av den problematik som finns och hur den angripits av forskarsamhället. I del två, *Metod*, redovisas och motiveras tillvägagångssättet för insamling och bearbetning av empiri med fenomenografisk ansats. Avsnittet diskuterar även etiska överväganden samt undersökningens reliabilitet och validitet. *Resultatredovisning*, den tredje delen, presenterar resultaten av intervjusvaren utifrån de fyra teman som definierats i empirianalysen; *Mål och mening med muntlig kompetens, Utveckla formell kompetens eller självförtroende?, Hur gruppen utvecklar individen* och *Lärares utmaningar*. Resultaten kopplas till presenterad teori, forskning och styrdokument i undersökningens fjärde del, *Slutdiskussion*. Där diskuteras hur väl metoden fungerat för att ge svar till forskningsfrågorna. Därpå knyts slutsatser och resultat samman och avslutas med de uppslag som undersökningen kan bidra med till fortsatt forskning.



### 3 Teoretisk anknytning

I följande kapitel ges först en beskrivning av hur det sociokulturella perspektivet, vilket utgör undersökningens teoretiska ramverk, växt fram inom utbildningsvetenskap. Undersökningen baseras på ett sociokulturellt förhållningssätt där lärande ses som något som sker i sociala sammanhang. Beskrivningen syftar till att hjälpa läsaren att följa de teoretiska resonemangen genom uppsatsens kommande delar och gör inte anspråk på att täcka in alla aspekter eller för inriktningen inflytelserika aktörer. Därefter redogör kapitlet för forskningsläget tangerande fältet muntlig kompetens. En stor del av forskningen som finns avhandlar muntlig kompetens inom andraspråksutveckling, vilket faller utanför undersökningens forskningsfrågor och därför har avgränsats, trots att resultaten kan antas vara applicerbara även på modersmålsundervisning. Då jag anser min egen förkunskap inom andraspråksinlärning allt för begränsande valde jag att utesluta forskningsresultat där inlärningen av ett andraspråk var syftet med undervisningen. Däremot ingår forskning om hur muntlig kompetens utvecklas i skolans andra ämnen, där lektionens språkanvändning utgår från elevernas aktuella modersmål. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av kunskapsläget.

#### 3.1 Det sociokulturella perspektivet

Claesson (2007) förklarar hur det sociokulturella perspektivet på lärande har växt fram inom forskningsvärlden. Hon skriver att människor alltid haft en vilja att förstå och förklara det som omger oss. Inom pedagogiken har elevens förståelse och egna tankar varit en del av undervisningen sedan 1600-talet då Comenius i *Didactica Magna* presenterade ett synsätt som innebar att läraren skulle ta hänsyn till elevers olikheter, undervisa utifrån bilder och lära eleverna att använda egna erfarenheter för att se samband (Claesson 2007). Den fortsatta undervisningsfilosofin influerades av Rousseaus *Emile eller Om uppfostran* som initialt utgavs i slutet på 1700-talet. Tankarna kretsade kring elevens tankar och hur förståelsen av undervisningens innehåll kunde generera ifrågasättanden och nya kunskaper (Claesson 2007).

Trots att dessa didaktiska tankar fanns i omlopp var verklighetens undervisning baserad på det behavioristiskt grundade *stimuli-respons* där färdiga stenciler lämnades ut, varpå eleven mottog respons i form av rätt eller fel svar. Ett exempel på hur behaviorismen härskade var att fel svar eller beteende i skolan kunde bestraffas då belöningar och straff ansågs stimulera lärande. Kunskap ansågs vara något som låg utanför eleven själv och som ett objekt som skulle inhämtas. Innehållet i undervisningen hade eleverna troligen mycket litet inflytande över (Claesson 2007).

Under 1900-talet utvecklades synen på eleven från mottagare av kunskap till medverkande konstruktör. Claesson menar att pragmatismen, där John Dewey är ett framstående namn, gav nya infallsvinklar till pedagogiken och begreppet ”learning by doing” innebar att lärande inte bara var något en lärare förmedlade till eleven utan något eleven själv aktivt tillägnade sig. Piaget intresserade sig, under samma tid, för lärandet som ”en aktiv process där den lärande människan själv konstruerar sin uppfattning” (Claesson 2007:28). Både Dewey och Piaget räknas tillhöra den konstruktivistiska utbildningsteorin. Kunskap ansågs vara något eleven med hjälp av tidigare erfarenheter kunde konstruera i takt med den egna utvecklingen. Fokus hamnade på den enskilde individen där faktorer som miljö eller social kontext inte ansågs påverka inlärningen. Enligt Dysthe (1996) menade Piaget att utveckling äger rum även om ingen inlärning sker medan Vygotsky (1978, se Dysthe 1996) anser att det finns en ofrånkomlig växelverkan mellan lärande och utveckling.

Lev Vygotsky (1893–1934) har haft ett stort inflytande inom den sociokulturella teoribildningen. Vygotskys tankar om hur kunskap konstrueras är influerade av Piaget, även om konstruktivismen utgår ifrån lärande på individnivå, men utvecklar den till att inkludera

även sociala och kulturella förhållanden. Genom att se läroprocessen som en kollektiv process frångick Vygotsky rådande ideal om lärande som en individuell utveckling, enbart beroende av den kunskapsinhämtande eleven. Vygotsky framhåller istället språkets och den sociala interaktionens samverkan som en förutsättning för lärande och menar att lärande är en social praktik, något som sker i samspel med andra.

*Den proximala utvecklingszonen* myntades av Vygotsky (1978) och beskriver var en elev befinner sig i relation till den utveckling som är nåbar för eleven. En kunskapsnivå som befinner sig bortom elevens nuvarande kan vara möjlig att nå med hjälp av interaktion med andra som befinner sig på, eller ovanför, den för eleven eftertraktade nivån. I bildandet av dessa möjliga utvecklingszoner är läraren medskapare, enligt Vygotsky (1978). I ett klassrum är det lärarens uppgift att bedöma var eleven befinner sig för att sedan kunna anpassa undervisningens utvecklingszoner till den för eleven proximala. Inom utveckling av muntlig kompetens skulle det till exempel kunna innebära att ställa fördjupande följdfrågor, eller sätta samman grupper utifrån olika kunskapsnivåer. De olika kunskaper eleven möter i dessa sammanhang bidrar då till att bredda de egna kunskaperna och *internalisera* dem; göra dem till sina egna (Vygotsky 1978).

Dysthe (1996) lyfter fram svårigheten som finns med att applicera begreppet på fler än en elev åt gången. Eleverna befinner sig sällan på exakt samma kunskapsnivå och då blir det svårt för läraren att styra undervisningen i en riktning som passar alla förekommande nivåer i gruppen, oavsett om det är i helklass eller grupparbete. Ett undervisningssätt som drar nytta av de olika kunskapsnivåerna som utvecklats är *reciprok undervisning* med användandet av ”*multiple zones of proximal development*” (Brown 1994, se Dysthe 1996:56) där elevernas

utvecklings- eller tillväxtzoner överlappar varandra; genom att eleverna systematiskt hjälper andra med det de själva klarar av, utnyttjas den enskilde elevens starka sidor som en resurs i klassen på ett sätt som det är omöjligt för läraren att klara av (Dysthe 1996:56).

Dysthe intresserar sig för språkets roll som instrument för lärande. Elevdeltagande och dialogens betydelse för att främja elevers språkutveckling, både muntlig och skriftlig, framhålls i Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) där miljön och det sociala samspelets vikt för lärandet diskuteras. Ett flerstämmigt, eller dialogiskt, klassrum innebär en miljö där många röster tillåts höras, samspela med varandra och skapar förutsättningar för lärande. Utifrån klassrumsobservationer, enkäter, intervjuer och utvärdering av lektionsplaneringar resonerar hon kring undervisningens övergripande *inlärningspotential*. Ett begrepp som problematiseras på grund av det subjektiva sättet den tvingas bedömas utifrån. Samtidigt menar Dysthe att forskning inom området är betydelsefull då

[d]et är just den formen av bedömning, uppskattning eller omdöme som lärare ständigt använder sig av, och som utgör grunden för alla de avgöranden och beslut de fattar så de planerar mer omfattande undervisningsavsnitt, genomför en lektion och efteråt utvärderar hur det gick (1996:15).

Inlärningspotentialen analyseras med hjälp av begreppen *autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning* (Dysthe 1996). Genom att ställa autentiska frågor vill läraren veta något som hen själv inte har svaret på. Sådana frågor låter elevernas tankar och åsikter ta plats och uppmuntrar till reflektion, tolkning och förståelse. I motsats till en behavioristisk undervisning där förmågan att komma ihåg och återge fakta premieras. *Uppföljning* handlar både om lärarens feedback till elevers muntliga deltaganden och om elevers hänvisningar till varandras uttalanden. När någon, elev eller lärare, följer upp ett svar med en *positiv bedömning* signalerar det till eleven att svaret varit betydelsefullt för diskussionen och låter eleven veta att det som sägs tas på allvar. Dysthe (1996) framhåller att det inte går ut på kommentarer

som ”bra”, eller ”rätt”, vilka hör samman med en klassrumskommunikation byggd på läraren som facit.

Ett begrepp som ofta används i samband med den proximala utvecklingszonen är *scaffolding*, eller *byggnadsställning*, vilket enligt Olsson Jers (2010) syftar till det stöd eleven behöver för att nå sin närmsta utvecklingszon. Olsson Jers (2010) refererar till begreppets grundare Woods et al. (1976) och förklarar att interaktion genom kommunikation är viktig för den stödjande funktionen. Som exempel refererar hon till Dysthes (1996) *autentiska frågor* där läraren vill ta del av elevens egna tankar, snarare än kontrollera faktakunskap. En sådan interaktion ger stöd till eleven som samtidigt ges möjlighet till lärande genom egna reflektioner (Dysthe 1996, se Olsson Jers 2010).

När Dysthe (1996) förspråkar ett dialogiskt klassrum blir en naturlig följd att fundera över det förberedda talets plats i en sådan undervisning. Som ett lyckat exempel nämner hon en klass där projektarbeten presenterades med hjälp av tv-journalistiska grepp, med syfte att redogöra för egna och andras åsikter. Det skapade engagemang och aktivt lyssnande hos klasskamraterna. Dock ska nämnas att detta lyckade exempel står i skuggan av de många presentationer som inte kan sägas ha varit representativa för det arbete och engagemang en elev lagt ner. Sådana presentationer kallar Dysthe ”antiklimax” (1996:193).

Dysthe (1996) kopplar sina resultat till Bakhtins dialogbegrepp och menar att ”[m]ening är något som skapas genom samspel” (1996:221). För att låna in Dysthes (1996) definition av dialogismen kan kärnan i Bakhtins teori sägas vara att människan konstant samspelar, är i dialog, med någon eller någonting. Människor är beroende av att kunna relatera sina tankar och erfarenheter till varandra för att förstå omvärlden och befinner sig på så sätt i en konstant dialog. Lärandet kan uppstå när elever och lärare interagerar med varandra språkligt. I verkligheten är dock envägskommunikationen i undervisningen mest vanlig. Lärarna har oftast ett bestämt innehåll som ska förmedlas och eftersom eleverna är många till antalet är en monologisk undervisning det vanligast förekommande (Dysthe 1996).

Dysthe (1996) drar slutsatsen att grupparbetet som lektionsform måste ges mer plats för att utveckling ska kunna ske. När endast ett fåtal elever tillåts, eller väljer, att tala i klassen skapas inte ett dialogiskt eller flerstämmigt klassrum. För det krävs att många olika individers reflektioner och åsikter får plats och tas tillvara i samtalet (Dysthe 1996). Förändringen från ett monologiskt till dialogiskt klassrum behöver börja med lärarens medvetenhet och vilja till förändring. Det viktigaste för att skapa lärande är engagemang. Något som läraren kan uppmuntra genom autentiska frågor och uppföljning (Dysthe 1996).

Roger Säljö är en forskare med utgångspunkt i den sociokulturella teoribildningen. Han menar att lärande ur ett sociokulturellt perspektiv handlar om förmågan att kunna se nya saker, eller identifiera nya saker som en variation inom ett redan erövat område (Säljö 2000). Alla föreställningar, kunskaper och värderingar som förekommer genom interaktion i sociala sammanhang bildar kulturen som formar den sociala inlärningsmiljön. Erövring kan beskrivas som *mediering* av kunskapen. En elev som förstår relevansen i ett resonemang kan inte automatiskt applicera det på sina egna handlingar utan behöver hjälp i form av lärare eller andra elevers respons på handlingarna (Säljö 2000). En jämförelse skulle kunna vara elevers respons till varandra vid ett muntligt framförande där de ska öva på att hålla ögonkontakt med publiken. I teorin kan eleven förstå att det påverkar lyssnaren att bli sedd men först när eleven praktiserat ögonkontakt vid framföranden kan kunskapen sägas vara medierad.

### 3.2 Tidigare forskning

Den muntliga språkutvecklingen ur ett svenskämnesdidaktiskt perspektiv behandlas i Palmér's avhandling *Samspel och solostämmor* (2008). Palmér menar att den muntliga kompetensen utveckling ibland förbises och underförstått förväntas vara en del av den kommunikativa kompetens skriftspråkets roll i skolan har. I en klassrumsetnografisk<sup>1</sup> studie undersöker hon hur den muntliga kommunikationen gestaltas och utvecklas i två yrkesförberedande gymnasieklasser. Genom att observera elever under lektioner kan Palmér (2002) visa hur elever ges få tillfällen att öva "rollen som solitär" (s.178) medan gruppövningar förekom oftare.

Palmér (2008) definierar två olika svenskämneskulturer i de två klasser hon studerat. I OP-klassen<sup>2</sup> ställer läraren låga krav på elevernas resonemang och analyser. Vilket resulterar i att varken lärarledda samtal, smågruppssamtal eller förberedda tal utvecklar elevernas muntliga kompetens. En förklaring till kulturen är den undervisande lärarens otydliga styrning. Eleverna får fritt välja sina grupper när de ska arbeta tillsammans och i lärarledda samtal bestäms deltagandet utifrån redan rådande sociala maktstrukturer i klassen, som läraren gör mycket lite för att bryta. Den respons läraren ger i form av beröm i klassrummet är otillräcklig som stöttning för att föra eleverna vidare till nästa utvecklingszon.

I FP/HV-klassen<sup>3</sup> beskrivs den muntliga kulturen som *dialogiskt meningsskapande* med ett mål att undervisningen ska utveckla elevernas omvärldsperspektiv. Eleverna deltar genom rollspel och smågruppssamtal i det gemensamma meningsskapandet som också karaktäriseras av en öppen och tillåtande läromiljö där läraren stöttar och lyssnar på eleverna (Palmér 2002). Läraren delar själv in eleverna i grupper, vilket innebär att de arbetar med olika personer varje gång. Den största skillnaden från OP-klassens lärare är den aktiva ledarrollen. FP/HV-läraren säger ifrån när elever sänker varandra och visar engagemang mot eleverna och uppgifterna de ska utföra. Palmér's forskning framhåller kanske framför allt lärarens roll när det kommer till att utveckla muntlig kompetens men påpekar också att samspelet i klassrummet påverkas av elevernas egenskaper, både individuellt och kollektivt. En grupp kan se ut på många olika sätt och därmed utvecklas, som ett resultat, olika typer av ledarskap (Palmér 2002). Elever lär sig mest när de får delta i livliga, interaktiva samtal där ämnet engagerar dem.

Adelmann (2002) lyfter lyssnandeperspektivet som en viktig del av den kommunikativa kompetensen men menar att den lider av samma förgivettagana existens som den muntliga kompetensen (jfr Palmér 2002). I studien jämförs lyssnandets plats i modersmålsundervisning med "en nästan vit fläck på kartan" (Adelmann 2002:284). Ur ett didaktiskt perspektiv studeras hur lyssnandet inverkar på lärande och betydelsen av gruppen för att lärande genom lyssnande ska ske. Forskningen baseras på den ryske språkfilosofen Bakhtins teorier om dialogism (jfr Dysthe 1996). Adelmann's (2002) studier av lärarstudenters handledningstillfällen, under gruppssamtal och redovisningar, visar att utvecklingen av den egna rösten i kommunikationssammanhang påverkas av förmågan att lyssna. De responser eleverna ger varandra ses av Adelmann (2002) som ett resultat av röster de tidigare lyssnat till och därigenom bearbetat. Interaktion med egna och andras resonemang är en bidragande faktor till lärandet och produkten av lyssnandet kan av läraren användas för att planera, utvärdera och utveckla undervisningen.

---

<sup>1</sup> Etnografisk forskning beskrivs av Palmér (2002) som undersökningar där forskaren, etnografen, är med på fältet som deltagande observatör.

<sup>2</sup> Elever som går omvårdnadsprogrammet

<sup>3</sup> Elever som går fordons- respektive hantverksprogrammet och hade gemensam svenskundervisning.

Adelmann (2002) menar att lärare generellt är goda lyssnare då de genom många elevmöten och arbete med att anpassa sin undervisning utvecklat en förmåga att bedöma klassrummets behov. Med den bakgrunden finns möjligheter att i klassrum undervisa om lyssnandebegreppet. Något som Adelmann (2002) menar saknas i dagens undervisning. En anledning som lyfts fram är skoltraditionen som haft skrivande och läsande som flaggskepp för kommunikation för eleverna medan läraren varit förste talare i klassrummet. Elever behöver ges möjlighet att lyssna till varandra. Under gruppsamtal blir flera röster tillgängliga att lyssna till, vilket skapar fler möjligheter för deltagarna att ta till sig och utveckla det egna tänkandet. I en dialog mellan elev och lärare kan läraren utnyttja den lyssnande delen av dialogen för att avgöra vilken typ av stöttning eleven behöver för att nå närmsta utvecklingszon (Adelmann 2002).

Rudsbergs (2014) forskning behandlar det lärande som sker när elever deltar i argumentativa diskussioner. Med videoinspelade lektioner som empiri beskriver hon hur kvaliteten i elevers argument förbättrades som ett resultat av att de deltog i diskussioner. Genom att de i diskussioner fick tillfälle att bygga vidare på klasskamraters argument eller lärares frågor utvecklades förmågan att bemöta och värdera andras resonemang. Undersökningens argumentativa diskussioner hade alla utgångspunkt i temat *hållbar utveckling*. Rudsberg (2014) definierade i studien två typer av lärande som ägde rum; utvecklad förmåga att bygga argument och utvecklad kunskapsnivå inom området. Det visade sig att eleverna använde sig av kunskap från andra ämnesområden som politik, kulturhistoria och biologi för att bredda argumenten inom naturvetenskapen. En viktig komponent för lärandet inom de argumentativa diskussionerna var klasskamraterna. Möjligheten att möta olika argument, kritisera, få kritik och tvingas omformulera de egna åsikterna hade en tydligt positiv effekt för lärandet (Rudsberg 2014). Lärares roll diskuteras och Rudsberg menar att läraren har en ansvarstagande roll. Läraren ska se till att eleverna deltar i undervisningen och har möjlighet att styra diskussioner genom att till exempel be om förtydliganden när elever generaliserar. Uppmuntran och öppna motfrågor under argumentation menar Rudsberg (2014) i likhet med Dysthe (1996) bidrar till lärandet.

En annan forskare som undersökt muntlig interaktion är Cecilia Olsson Jers (2010). Under ett års tid följde hon en gymnasieklass på samhällsvetenskapliga programmet för att i en etnografisk studie kartlägga arbetet kring, och utvecklingen av, elevers muntliga kommunikation. Mer specifikt intresserade hon sig för elevers utveckling av ett för retoriken grundläggande begrepp för att övertyga sin publik, *ethos*. Ethos beskrivs av Olsson Jers (2010) som ”en trovärdighetsfaktor i kommunikationssituationer” (2010:11) som kommer inifrån talaren och ibland liknas vid talarens utstrålning eller karaktär. De två övriga medlen för att övertyga, *pathos* och *logos*, handlar om förmågan att slå an känslor hos sin publik respektive att övertyga med hjälp av förnuft och fakta. Användningen av retoriska termer inom svenskundervisningen är befogad då den retoriska arbetsprocessen är en del av kursplanen för både svenska 1 och svenska 3 (Skolverket, 2011). Genom att utveckla elevernas muntliga kompetens uppfyller skolan sitt uppdrag att fostra demokratiska samhällsmedborgare. Olsson Jers (2010) menar att eleverna, för att uppnå målet, behöver ges tillfälle att både utveckla förståelse för vad demokrati innebär och för hur de själva kan delta och göra sina röster hörda i skola och samhällsliv.

Elever som ges möjligheter till utveckling av förmågan att ge och ta emot respons på sina muntliga framträdanden kan genom responsaktiviteten utveckla ethos (Olsson Jers 2010). Genom att använda *den proximala utvecklingszonen* för att beskriva hur läraren, eller andra elever, kan hjälpa varandra att utvecklas muntligt förklarar Olsson Jers (2010) hur elevrespons kan synliggöra ett utvecklingsområde hos talaren som denne tack vare responsen kan

utveckla. Dock pekar Olsson Jers (2010) resultat på att responsen elever gav varandra *inte* utvecklar ethos. Detta beror på att eleverna saknar en djupare förståelse för meningen med att ta emot respons. Vilket kopplas till "avsaknaden av ett metaspråk om muntlighet i klassrummet" (2010:194). En avsaknad som representeras både hos lärare och hos elever. Responsen handlade oftast om talaren känslor i samband med redovisningen snarare än om hur framförandet kunde förbättras. Olsson Jers (2010) forskning visar att elever generellt har svårare att identifiera de förmågor de utvecklar muntligt jämfört med skriftligt men trots detta både utvecklar och bygger de ethos på ett flertal olika sätt i klassrummet. I den deltagande samhällsvetenskapliga klassen beskrivs eleverna som "rutinerade" (2010:152), vilket innebär att de ser klassrummets kommunikationssituationer som en del av vardagen och inte ett specifikt tillfälle att lära sig muntlig kompetens.

Ytterligare en del av muntliga framträdanden handlar om publikens roll. Olsson Jers (2010) kommer fram till att eleverna inte ser sin roll som publik som central. De uttalar i studien att läraren är mottagaren i ett klassrum men visar sig, trots det, vara duktiga på att mottagaranpassa sina framträdanden till klasskamraterna trots att deras egen uppfattning är att de inte gör det. Även Palmér menar att mottagaren för elevers argumentativa och informerande tal är "läraren snarare än kamraterna [...] eftersom det är läraren som bedömer och sätter betyg" (Palmér 2010:84). I studien visade sig eleverna däremot ha en tydlig bild av vad som förväntades av dem som talare medan den lyssnande publikrollen var mer diffus. Olsson Jers beskriver att "[n]är de talar om sig själva som lyssnare blir de vagare i sina formuleringar och säger att de är rätt ointresserade av vad som framförs vid katedern" (2010:268). Samma ointresse förväntar de sig av publiken när de går upp som talare, då klasskamraterna inte tros vara intresserade av att lyssna till den egna presentationen. Eleverna själva säger sig vilja öva ännu mer för att bli bättre talare och de upplever att de skriftliga momenten både får mer plats och tillmäts större betydelse av lärarna än de muntliga. De slutsatser som dras av studien är att utveckling av ethos kräver "många tillfällen till muntliga framställningar, tillåtande klassrumsklimat, respons, responsituation, förströdd tillägnelse, iakttagelse för igenkänning, humor samt peppning" (Olsson Jers 2010:260). *Förströdd tillägnelse* innebär att elever kan ta till sig information trots att de inte ser aktiva ut, något Olsson Jers (2010) inte beskriver i negativa ordalag utan jämför med hur en låttext kan fastna hos någon trots ett passivt lyssnande.

Olsson Jers (2010) uppmärksammar i sin studie hur lärare lägger stor vikt vid att responsen till eleverna ska vara *salutogen*, det vill säga utgå ifrån vad eleven gjort bra och vad som fungerat i sammanhanget. När lärare enbart är positiva i sin feedback menar Olsson Jers (2010) att de är *översalutogena*, vilket resulterar i att eleverna tror att de gjort bättre ifrån sig än vad de har och att eleverna, som ofta delar lärarens uppfattning om vad som varit bra och mindre bra hos kamraternas redovisningar, anser läraren feedback vara oärlig och undvikande.

Vid en analys av dialogens påverkan på lärande tar även Jakobsson (2012) hjälp av Vygotskys (1978, se Jakobsson 2012) *proximala utvecklingszon* för att beskriva hur elever i en gymnasieklass tar till sig och utvecklar kunskaper under ett temaarbete om etik och genetik. Det muntliga samspelet eleverna emellan visar sig vara avgörande för det meningsskapande som sker under lektionerna (Jakobsson 2012). I ett av de samtalsexempel som presenteras talar en grupp om kloning och en av eleverna kommer med en hypotes som ändrar samtalets riktning och slutar i att gruppens förståelse av kloning utvecklas. Även om artikeln inte studerar utvecklingen av den muntliga kompetensen är den talande för hur Vygotskys (1978) proximala utvecklingszon är applicerbar för att synliggöra lärande. Samtidigt riktar Jakobsson (2012), i sin slutsats, kritik mot att applicera teorier som är nära ett sekel gamla på dagens

elever, med tanke på den tekniska och mediala utveckling som skett och sannolikt påverkat människors sätt att lära, uppfatta och förstå.

Oliver, Haig & Rochecouste (2005) presenterar i en studie hur australiensiska lärare och elever ser på den muntliga kompetensens plats i skolan. Eleverna som deltar i undersökningen representerar secondary school<sup>4</sup>, vilket motsvarar skolår åtta till tolv. Tretton skolor deltog i studien. Både lärare och elever pekade på brister i utvecklingen av muntlig kompetens. Lärarna ansåg sig inte ha tillräckliga kunskaper för att bedöma och lära ut muntlig kompetens. Eleverna ansåg sin muntliga kompetens vara undermålig och tyckte heller inte att de gavs tillfällen att utveckla den i klassrummet. Detta trots att lärarna uppskattade att de ägnade mellan 30-50 % av undervisningstiden till muntliga moment. Majoriteten av lärarna i studien definierade muntlig kompetens som elevens förmåga att hålla förberedda tal eller argumentationer. De förmågor lärarna la in i begreppet handlade om kroppspråk, ögonkontakt och prosodi. Den sociala färdigheten muntlig kompetens också kan sägas träna nämndes bara av ett fåtal lärare. En förklaring som presenterades var att kursplanens utformning tydligt inriktades mot utveckling av skriftlig kompetens. Eleverna framförde att den största svårigheten med muntliga framföranden är att de representerar "situations where they lacked confidence" (Oliver et al. 2005:217). De uttryckte att motståndet som fanns mot muntliga framföranden främst berodde på osäkerhet. I studien visar det sig att både lärare och elever har en väl utvecklad förståelse för den muntliga kompetensens betydelse både i skolan och i samhällslivet men att det i skolan saknas kunskaper för att utveckla den på ett konstruktivt sätt.

Oliver et al. (2005) menar att en i skolan väl utvecklad muntlig kompetens leder till positiva effekter för samhället då förmågan att kommunicera är viktig för ett framgångsrikt yrkesliv. En bristande muntlig kompetens i skolan kan leda till att elever inte deltar i undervisningen, uppvisar beteendeproblematik och kan i förlängningen leda till ett utanförskap i samhället, eller till och med till kriminalitet (Oliver et al. 2005). Även om formuleringen är något drastisk finns det fog för samma tankar om arbetslivet i Lgy 11, där elevers entreprenöriella förmågor ska uppmuntras och utvecklas (Skolverket 2011).

### 3.3 Summering av kunskapsläget

Utifrån ovanstående översikt kan konstateras att det råder en enighet kring gruppens betydelse för utveckling av muntlig kompetens. Forskare använder sig av *den närmsta utvecklingszonen* för att beskriva elevers utveckling muntligt och oftast utifrån ett smågruppssamtal. Klart är också att kompetens är rätt ord för att beskriva vad som krävs av eleverna muntligt. Att resonera, argumentera, fördjupa, ge och ta utvecklande respons, bli en god talare och lyssnare och samtidigt utgöra stöd till kamraters lärande är konkreta förmågor som måste övas systematiskt och konsekvent för att utvecklas. Den oro Palmér (2008) och Adelman (2002) uttrycker över muntlig kompetens och lyssnande som förgivettagna förmågor inom undervisningen är alltså befogad. Samtidigt finns det, både internationellt och nationellt, forskning som framhåller en kunskapslucka avseende undervisning i muntlig kompetens hos lärare. Lärare vet inte hur de ska utveckla elevers muntliga kompetens och elever anser inte att deras muntliga kompetens utvecklas. Olsson Jers (2010) lämnar oss med förklaringen att undervisningen saknar ett metaspråk för att medvetandegöra vad, hur och varför muntlig kompetens ska utvecklas. En utvecklad muntlig kompetens skulle även leda till samhällsnyttiga medborgare (Oliver et al. 2005) med goda möjligheter att delta i och påverka demokratiska processer (Olsson Jers 2005). Klassrumssamtalets och den muntliga

---

<sup>4</sup> I Australiens skolsystem skiljer sig åldersspektrat inom secondary school åt mellan olika delstater. I artikeln avses Western Australia (WA).

kompetensens plats i skolan har förändrats mycket på kort tid. Det är ett relativt nytt forskningsområde vilket gör det intressant att forska om. Muntlig kompetens är något som ingår i skolans alla åldrar och ämnen, vilket gör det relevant för alla blivande och yrkesverksamma lärare att resonera kring. Dels i teorin men, kanske viktigast av allt, i praktiken.

## 4 Metod

Följande kapitel motiverar metodvalet, datainsamlingsmetod för ändamålet samt analysmetod. Vidare redogör kapitlet för undersökningens reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet och avslutas med ett resonemang kring de etiska frågor undersökningen utgått ifrån.

### 4.1 Metodval

Undersökningen bygger på kvalitativa intervjuer med fem yrkesverksamma gymnasielärare. Metoden är inspirerad av fenomenografi, en relativt ung forskningsmetodik som syftar till att beskriva de erfarenheter och tankar som människor har rörande ett visst fenomen (Claesson 2007). Claesson (2007) refererar till Marton & Booth (2000) som beskriver hur metoden är lämplig att använda för att hitta variationer inom de tankar eller åsikter som studeras genom ”att kartlägga vilka uppfattningar som kan finnas av vissa fenomen” (Claesson 2007:36).

Även inom metodgrenen fenomenologi utgår forskningen från den intervjuades perspektiv och den egenupplevda verklighet de presenterar (Dalen 2007). Analyserna baseras sedan på forskarens förståelse av subjektiva upplevelser och erbjuder förklaringar till fenomenet som studerats. Så långt liknar de två metoderna varandra. Avgörande för metodvalet fenomenografi var att metoden studerar vad intervjuaren *innebär* och hur fenomenen *framstår* medan fenomenologin förklarar hur någonting *är* utifrån forskarens egen utgångspunkt (Larsson 1986).

En fenomenografisk ansats innebär att ta ett steg tillbaka från den egna uppfattningen och analysera empirin utifrån hur någonting upplevs, vad Marton (1978, se Larsson 1986) kallar *andra ordningens perspektiv*. Fenomenografins *första ordningens perspektiv* handlar om det observerbara och faktamässigt konkreta, exempelvis hur det kommer sig att niondeklassares betyg i svenska sjunker. Den andra ordningens perspektiv skulle i det, semipåhittade, fallet vara att fråga sig hur lärare ser på de sjunkande betygen. Eftersom det är lärarnas erfarenheter som är intressanta för att kunna besvara undersökningens frågor anser jag den fenomenografiska ansatsen vara en väl avvägd metod för att besvara frågorna i undersökningen.

För att samla in data som är relevanta för en undersökning är det viktigt att låta undersökningens syfte vara avgörande för valet av metod (Trost 2005). Om syftet vore att ta reda på hur många lektioner på en termin som innehåller träning av muntlig kompetens, hade en rent kvantitativ studie varit till nytta. Enligt Trost handlar kvantitativa studier, förenklat sagt, mer om siffror och statistik än de kvalitativa (2005). I en kvantitativ studie kunde då antalet muntliga moment i relation till antalet svensklektioner på ett år vara utslagsgivande faktorer. Inte ett ointressant upplägg men knappast ett som har möjlighet att ge svar på lärares egna resonemang kring elevers muntliga kompetens.

Genom att samla in data från lärare, som i sin vardag förhåller sig till utveckling av muntlig kompetens, blir deras resonemang kring fenomenet centrala. Verkligheten de lever i åskådliggörs genom de resonemang som framförs och kan analyseras med utgångspunkt i den intervjuades världsbild (Trost 2005). En kvalitativ undersökning syftar till att förklara och därmed skapa förståelse för människors upplevda verklighet. För att få svar på mina frågor



utifrån lärares resonemang och erfarenheter valde jag därför kvalitativa intervjuer som insamlingsmetod för undersökningens empiri. Även Esaiasson et al. (2012) och Kvale (1997) anser kvalitativa intervjuer vara ett lämpligt sätt att samla in data som ska användas för att beskriva upplevelser och erfarenheter, även om Esaiasson et al. (2012) använder sig av termen *samtalsintervjuer* för vad som i denna undersökning kommer benämnas som kvalitativa intervjuer.

En intervju kräver minst två deltagare, en intervjuare och en svarsperson. Esaiasson et al. (2012) skiljer på svarspersonernas roll som *informant* respektive *respondent*. En informantundersökning karaktäriseras av att svarspersonen sitter inne på information om verkligheten och därmed utgör en källa till de företeelser som står i undersökningens fokus. I en respondentundersökning däremot, är det svarspersonens tankar, åsikter och uppfattningar som studeras. En sådan undersökning syftar till att förklara hur eller varför en viss grupp uppfattar t.ex. sin arbetsmiljö på ett visst sätt. En informant kan med andra ord redogöra för hur något går till medan en respondent är någon som ger svar på vad svarspersonerna tänker och tycker om arbetsmiljön, för att använda samma exempel. För att få svar på frågorna om muntlig kompetens och arbetssätt intervjuas svarspersoner både i egenskap av informanter och av respondenter. Detta eftersom undersökningen syftar till att reda ut både konkreta tillvägagångssätt och reflektioner kring den egna verksamheten. För att underlätta läsningen kommer dock svarspersonerna härnäst endast att omnämnas som respondenter.

## 4.2 Urval

Det som skiljer en kvantitativ mot en kvalitativ undersökning när det gäller urvalsprocessen är ambitionen att utifrån urvalet kunna generalisera resultatet (Trost 2005). Där den kvantitativa undersökningen strävar efter att kunna dra statistiska slutsatser för hela populationer, vill den kvalitativa urvalet visa på variationer och sammanhang i mönster inom en viss grupp. Inom den kvalitativa forskningen är det viktigt att urvalet baseras på möjlig utdelning av variation inom gruppen som ska intervjuas (Trost 2005). I detta fall ett urval av svensklärare på gymnasiet.

På grund av undersökningens tidsbegränsning riktade jag in mig på vad Trost kallar *bekämlighetsurval* (2005). Det innebar i praktiken att jag, utifrån ett geografiskt område, valde ut två svensklärare på fem skolor via skolans hemsida. Urvalet baserade sig löst på principen om heterogenitet inom en homogen grupp (ibid.) då jag kontaktade lika många kvinnor som män. Eftersom åldern inte anges på skolornas hemsida kunde jag inte ta med det som en variabel i urvalsprocessen och har därför valt att helt avstå från att kommentera respondenternas ålder i undersökningen. En kvalitativ studie ska enligt Trost inte sträva efter att representera en grupp utan är en källa till att finna mönster som undersökningen analyserar (ibid.).

Ambitionen med urvalsmetoden var att finna en så stor variation som möjligt i relation till undersökningens ringa omfattning. Jag begränsade den första kontakten till tio personer med förhoppningen om att inte mer än hälften skulle falla bort. Fyra lärare valde att delta. Utifrån Trosts rekommendationer om att begränsa antalet intervjuer till mellan fyra och åtta (2005) föll utfallet inom ramen för urvalsmängd. Då jag ansåg mitt respondenturval allt för sårbart valde jag även att använda mig av *snöbollsurval* (Esaiasson et al. 2012) för att hitta ytterligare en respondent, vilket lyckades. Det innebar i praktiken att jag ställde en direkt fråga om ytterligare möjliga respondenter till de deltagare som redan valt att ingå i undersökningen.

### 4.3 Avgränsningar

En avgränsning som redan nämnts är att tidigare forskning kring muntlig kompetens inom andraspråksinläring förlagts utanför undersökningens ram. Inom området muntlig kompetens finns kopplingar till både tal- och prestationsångest och könsfördelningens betydelse för det muntliga deltagandet. De är visserligen relevanta perspektiv att lägga an på undersökningens ämne men får på grund av utrymmesskäl inte plats att lyftas in. Detta är något jag varit medveten om både vid konstruktion av intervjuguide och under intervjuerna, vilket kan ha uteslutit reflektioner kring muntlig kompetens som kunnat påverka analys och resultat. Dock har syftet med avgränsningen varit att fokusera på uppfattningar och variationer av just utveckling av muntlig kompetens som fenomen, varför avgränsningen varit nödvändig.

### 4.4 Genomförande

Den inledande kontakten togs via e-post. Där presenterade jag mig själv, syftet med undersökningen och bifogade ett följebrev (se bilaga 2). I mailet informerades de potentiella respondenterna om att jag skulle ringa dem följande dag för att boka in en tid för intervju. Vid samtalen valde tre respondenter att tacka ja, en valde att tacka ja direkt via mail. För att få en större variation i gruppen kunde även den geografiska spridningen varit en variabel vid urvalet. Dock ville jag genomföra intervjuerna under en relativt kort period och valde därför att begränsa mig till en storstadsregion i Västsverige.

Av de respondenter som valde att delta var alla utbildade gymnasielärare i svenska. För samtliga respondenter gäller att de var yrkesverksamma inom gymnasieskolor i en västsvensk storstad. Tre av respondenterna var behöriga i svenska i kombination med ett eller fler andra språk och de andra två var, utöver svenska, behöriga att undervisa i historia respektive religion. Antalet år som yrkesverksamma varierade mellan fyra år, för läraren med kortast erfarenhet och 31 år för den lärare med längst erfarenhet. Respondenternas arbetsplatser företrädde både yrkes- och studieförberedande program. Bekvämlighetsurvalet i kombination med snöbollsurval resulterade i en könsfördelning om fyra kvinnor och en man. För att värna om anonymiteten utifrån konfidentialitetskravet tilldelades respondenterna de fingerade namnen Astrid, Bengt, Carin, Doris och Elsa.

Det finns många olika sätt att genomföra intervjuer på. I forskningsvärlden talas om standardisering och strukturering av intervjuer för att beskriva intervjuens uppbyggnad och hur frågorna i intervjun ser ut. Trost (2005) menar att en intervjus standardisering är ett mått på hur olika intervjusituationer ser ut. Det kan gälla intervjumiljön, ordningen frågor ställs i, huruvida ord förklaras eller inte och andra omständigheter som kan påverka intervjutillfället (ibid.). Den typen av intervju som jag har genomfört har i den meningen en låg grad av standardisering då jag valde att låta innehållet i respondentens svar avgöra vilka frågor i intervjuguiden (se bilaga 3) som följde varandra. Struktureringen av intervjun stämmer väl överens med Kvaless (1997) beskrivning av halvstrukturerade intervjuer. Det vill säga intervjun delvis är styrd av intervjuguidens innehåll och teman där intervjun oftast skrivs ut för vidare tolkning. Med *delvis styrt* menar Kvale att intervjuguiden kan innehålla förslag till frågor som sedan intervjuaren avgör ordningsföljden för, omformulerar eller väljer att utesluta, allt utifrån hur intervjun utvecklar sig. För att få så uttömmande svar som möjligt användes följdfrågor där respondenterna ombads ge exempel eller vidareutveckla svaren.

Vid intervjutillfället fick respondenterna ytterligare information i form av muntlig upprepning av undersökningens syfte, det frivilliga deltagandet samt att anonymitet utlovades. Respondenterna blev tillfrågade om de ville ta del av det färdiga resultatet vilket samtliga önskade. Intervjuerna spelades in på min mobiltelefon och transkriberades sedan genom att skriva ner respondenternas svar ord för ord. Enligt Kvale (1997) finns det ingen given mall

för hur omfattande en transkribering ska vara gällande tonfall, skratt eller pauser utan det beror på vad utskriften ska användas till och handlar därför om ett ställningstagande hos forskaren. En princip är att föreställa sig hur den intervjuade själv skulle vilja att svaren återges (Kvale 1997). Då intervjuaren skulle kunna komma att återges i undersökningen som direkta citat ville jag att formuleringarna skulle vara intakta men utformade för att fungera i löpande text. Ett beteckningssystem, inspirerat av Palmér's *Muntligt i klassrummet* (2008), upprättades och användes enligt nedan:

(.)	Kort paus <5 sekunder
PAUS	Lång paus >5 sekunder
*tror jag*	Sägs skrattande
?tror jag?	Osäker transkription
”tror jag”	Citerar sig själv eller tredje person
[gestikulerar]	Intervjuarens kommentar eller beskrivning
(...)	Tal som ej kunnat tydas

För att materialet skulle bli enklare att bearbeta uteslöts upprepningar av enskilda ord i transkriptionen. Svaren har omformulerats för att passa skriftspråkliga normer i den mån uttal av ord, dialektyttringar och talspråk användes. Eventuella skolor som nämns vid namn har bytts ut mot [skolan] i transkriptionen för att skydda respondenternas anonymitet.

#### 4.5 Analysmetod

I de utskrivna intervjuerna blev respondenternas svar textmässigt mycket omfattande, ca tio sidor per intervju, och hade varit klumpiga att redovisa på ett fungerande sätt i sin ursprungsform, även om de innehöll relevanta uttalanden. Enligt Kvale (1997) är *meningskoncentrat* en analysmetod som kan lyfta fram den centrala innebörden av uttalanden genom att forskaren sammanfattar innebörden i ett längre uttalande till ett koncentrat.

Detta genomfördes i de fem steg Giorgi (1975, se Kvale 1997), beskriver i sin analysmetod. Utifrån min undersökning innebär det att jag först läste igenom utskriften ett antal gånger, för att skapa en helhetsbild av varje intervju. Därefter antecknade jag i högermarginalen, som breddats i dokumentet vid transkriberingen, essensen av vad som sades i varje svar respondenten gav. Det tredje steget blev att återigen läsa igenom intervjuerna men med fokus på koncentrationen för att hitta gemensamma teman och variationer i materialet, kallade *meningsenheter*. Under detta steg trycker Kvale (1997) på vikten av att tolkningen ska ske fördomsfritt och med utgångspunkt i forskarens uppfattning. Steg fyra var att pröva undersökningens forskningsfrågor mot meningsenheterna för att få svar på vad muntlig kompetens kan innebära och på vilket sätt lärare arbetar med utvecklingen av den. På det sättet kategoriserades 18 meningsenheter in under fyra centrala *teman* vari svar till forskningsfrågorna om muntlig kompetens kunde ges. Redogörelsen för hur forskningsfrågorna besvaras delades upp i de fyra temarubrikerna och utgör det femte och sista steget av analysen.

#### 4.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

En undersökningens validitet kännetecknas av att det som är relevant för undersökningen också är det som mäts (Kvale 1997). För att god validitet ska uppnås är valet av metod avgörande. Trost (2005) menar att kvalitativa undersökningar är svåra att mäta i validitet eftersom empirin alltid utsätts för en subjektiv bedömning. Begreppen validitet och reliabilitet är främst applicerbara på kvantitativa studier men ett resonemang kring dem i alla forskningssammanhang är ändå relevant. Jag är medveten om att denna undersökning präglas av mina intervjufrågors format, formuleringar av följdfrågor under intervjun samt val av

analyskategorier, varför undersökningen inte kan reproduceras i syfte att få fram samma resultat. I lika stor grad är den färgad av de respondenter som deltog.

Den enkätundersökning som genomförts (se Inledning, s.3) samt de observationer jag tidigare gjort under lärarutbildningens VFU-perioder<sup>5</sup> låg till grund för undersökningen. Detta medförde att jag inledningsvis hade en föreställning om att det generellt är svårt att utveckla muntlig kompetens. Vid analysen hade jag detta i åtanke men har hela tiden utgått ifrån den insamlade empirin för att besvara frågorna och sett min egen förförståelse som vägen in i ämnet snarare än något att basera forskningsresultaten på.

I denna undersökning har jag genom att läsa in mig på forskningsfältet fått en förståelse för vilka frågor som kunde vara relevanta att få svar på utifrån frågeställningarna om muntlig kompetens, något Trost (2005) understryker som en självklarhet i forskningsarbetet men icke desto mindre en tidskrävande sådan. Med syfte och frågeställning i åtanke författades en *halv-strukturerad* intervjuguide (se bilaga 3) bestående av öppna, icke-ledande frågor. En välarbetad intervjuguide höjer validiteten och innebär att alla frågor behandlar samma sak och har en logisk ordningsföljd. Trost (2005) rekommenderar att inte ha för många frågor, dock nämns inget antal. Jag valde ändå att lägga ner tid på att få med alla för mig relevanta frågor i intervjuguiden. Detta för att inte riskera att glömma något jag ansett relevant, vilket jag bedömde som en risk då jag inte intervjuat i forskningssyfte tidigare.

Vid intervjutillfällena såg jag inte min omfattande intervjuguide som något hinder. Intervjun flöt på och frågorna blev mitt stöd för att hitta tillbaka till den röda tråden och vissa av frågorna kunde användas direkt som uppföljningsfrågor medan andra inte behövde ställas då respondenten redogjorde för dem i samband med någon övrig redogörelse. Som Trost (2005) nämner är både intervjuguiden och hela undersökningen en process, varför det var helt naturligt för mig att formulera om vissa av frågorna i intervjuguiden från den första intervjun till nästa. Något som hade kunnat förbättra intervjuguiden på ett tidigare stadium är genomförandet av en testintervju, vilket Kvale (1997) rekommenderar. Av tidsskäl valdes det bort.

Genom att både genomföra intervjuerna och transkribera dem själv hade jag en närhet till insamlad data, något som Trost (2005) menar kan vara en stor fördel vid analysen. Samtliga intervjuer transkriberades samma dag som intervjun utfördes vilket också kan anses höja reliabiliteten då alla intryck från intervjun fortfarande var färska och kunde tas tillvara. Som ensam i undersökningens arbete är styrkan att jag har en helhetsuppfattning av både empiri och teori. Samtidigt påverkas reliabiliteten negativt av att vara ensam då arbetet inte har utsatts för kontroll eller ifrågasättande av någon annan än mig själv. Min egen uppfattning och tolkning kan oavsiktligt haft påverkan över hur jag analyserat respondenternas svar. Genom att konsekvent påminna mig själv om undersökningens syftes- och problemformulering är förhoppningen att dessa färgade tolkningar kan ha undgått. Analysens process bör enligt Giorgi (1975, se Kvale 1997) vara särskilt genomskinlig om inte studien kontrollerats av oberoende. Då kan istället en grundlig förklaring av tillvägagångssättet höja validiteten. Genom att återge respondenternas uttalanden delvis i citatform, är det möjligt för läsaren att själv ta ställning till om hen ser, eller inte ser, samma resultat som undersökningen påvisar.

En ständigt återkommande fråga inom forskning är frågan om generaliserbarhet (1997 Kvale). Kan svensklärares definitioner av muntlig kompetens generaliseras? Kan svensklärares tankar kring främjande av utveckling av elevers muntliga kompetens generaliseras? Möjligen utifrån vad Kvale (1997) benämner som *naturalistisk generaliserbarhet*, där en tidigare

---

<sup>5</sup> VFU står för verksamhetsförlagd utbildning

erfarenhetsbaserad, tyst kunskap lyfts fram som påstående. Det låga respondentantalet och frånvaron av geografisk spridning innebär att generaliserbarheten är relativt låg. Undersökningen har inte heller haft som ambition att säga något om lärares uppfattningar i allmänhet utan vill lyfta fram åsikter och uppfattningar om fenomenen i synnerhet.

#### 4.7 Etiska aspekter

Forskning innebär en rad olika etiska ställningstaganden, beroende på vilka metoder som används. I undersökningar som samlar in empiri med hjälp av kvalitativa intervjuer är det av stor vikt att värna om integriteten för de individer som valt att delta som respondenter. *Individskyddskravet* är en utgångspunkt för all forskning och innebär att deltagarna inte får utsättas för kränkningar, förödmjukelse eller på annat sätt lida men av sitt deltagande (Vetenskapsrådet 2002).

De forskningsetiska principer Vetenskapsrådet (2002) slår fast ställer fyra huvudkrav på forskningen. Det första är *informationskravet* som innebär att underrätta deltagarna om att de deltar frivilligt och när som helst kan avbryta sitt deltagande. Denna information fick respondenterna dels vid min inledande mailkontakt och även vid påföljande telefonsamtal. Under intervjun repeterades denna information i samband med att jag upprepade information om hur de inspelade intervjuerna skulle behandlas.

*Samtyckeskravet* är det andra kravet och betyder att uppgiftslämnaren ska ha lämnat samtycke till att delta. Detta krav uppfylldes genom att lärarna aktivt tackade ja till att delta, antingen via telefon eller via mail. Syftet, det övergripande upplägget av undersökningen och tillvägagångssättet framgick både i den initiala mailkontaktens följebrev (se bilaga 2) och upprepades muntligt vid tillfället för intervjun.

Det tredje kravet som ställs är *konfidentialitetskravet* som är ett sätt att säkerställa att uppgifter av etiskt känslig karaktär om deltagarna inte röjs. Under intervjuerna förekom både namn på skolor och programinriktningar som skulle kunna röja deltagarnas identitet om utomstående fått del av filerna. I denna undersökning har därför de inspelade ljudfilerna och transkriptionerna behandlats med sekretess. Det innebär att de funnits lagrade på ett USB-minne försett med lösenord som enbart kunnat nyttjas av mig. För att ytterligare säkerställa anonymitet tilldelades respondenterna fingerade namn.

*Nyttjandekravet* är den regel som innebär att det insamlade materialet bara får användas till forskning. Det får inte föras in i andra sammanhang än det deltagarna samtyckt till. Då materialet kommer att förstöras kommer detta krav att uppnås.

Enligt Vetenskapsrådets rekommendationer har deltagarna vid intervjutillfället erbjudits att ta del av undersökningens resultat, vilket innebär att de kommer kontaktas via mail för att få reda på hur de kan hitta uppsatsen när kursen är avslutad. Detta signalerar att delaktigheten är meningsfull men är också ett sätt att sprida forskningens resultat (Vetenskapsrådet 2002).

## 5 Resultatredovisning

Syftet med kapitlet är att redogöra för respondenternas svar utifrån undersökningens syfte och forskningsfrågor. Lärarnas definition av muntlig kompetens samt hur de ser på arbetet med att främja elevers utveckling av muntlig kompetens redovisas under fyra rubriker, motsvarande de teman som intervjumaterialet utmynnade i; *Mål och mening med muntlig kompetens, Utveckla formell kompetens eller självförtroende?, Hur gruppen utvecklar individen och Lärares utmaningar*. Konsekvenser av resultaten samt dess innebörd i ljuset av den sociokulturella teorin och tidigare forskning kommer sedan att presenteras i kapitlet Slutdiskussion (se s.24)

### 5.1 Mål och mening med muntlig kompetens

Alla lärare ansåg att den muntliga kompetensen var viktig för eleverna. De ansåg att eleverna har nytta av en väl utvecklad muntlig kompetens oavsett om de ska ut i yrkeslivet eller till vidare studier efter studenten och avslutade svenskkurser. Bengt, lärare på teoretiska program, skiljer sig dock från mängden då han fokuserade mer på nyttan av att förstå den retoriska arbetsprocessen och att kunna stå framför stora grupper och hålla presentationer inför arbetsgivare. Han menar att eleverna generellt sett har god muntlig vana från grundskolan och därför når målen ganska lätt. För de yrkesförberedande programmen ansågs det av Astrid vara viktigt att eleverna fick erfarenhet av att möta olika människors tankar och lära sig anpassa mottagande och sändande av budskap efter gruppen. Doris och Elsa menar att elever som ska ut i yrkeslivet främst behöver övning för att vänja sig vid att bemöta kunder och kollegor och därför behöver behärska olika språkliga nivåer. Bengt, Carin och Doris kopplar alla sin definition av muntlig kompetens till talarrollen och förmågan att kunna förmedla något till andra:

Ja, det är ju att föra fram sitt budskap muntligt, i olika sammanhang. Både om samtal och som presentation inför en större grupp (Bengt).

Förmågan att uttrycka sig så att andra förstår. Kommunikation (Carin).

Ja, det är väl efter betygskraven tycker jag. Att man efter givna instruktioner kan förmedla information eller känslor anpassade till mottagare och situation (Doris).

Doris beskriver även ett av målen med undervisningen som att eleverna ska kunna motivera sina åsikter och ställningstaganden. Även Astrid och Elsa drar den parallellen i sin definition av begreppet och menar att mottagaranpassning och förmågan att bemöta och bemötas av andra människor ingår i muntlig kompetens:

Det är förmågan att kunna kommunicera, alltså att ha en dialog. Att kunna bemöta tal och samtal och förmedla olika budskap eller argument. Det är många olika delar som ingår (Elsa).

Att man kan prata och lyssna. Det handlar om att känna in vad som är rätt att förmedla för en viss grupp och hur man ska ta emot responsen. Det är inte samma sak i alla grupper. Det är att känna av vad som är rätt att signalera utåt och hur man tar emot det (Astrid).

Carin betonar att elever på yrkesförberedande program kanske inte har en direkt vinst av muntlig kompetens i yrket men betonar svenskämnet och sitt eget läraruppdrag ur ett demokratiskt perspektiv:

Jag kan inte påstå att de som ska bli lastbilschaufförer har en väldigt stor nytta av det i yrket. Däremot så tror jag att de har nytta av det privat. Jag ser mitt uppdrag, med att utbilda elever, att utbilda dem till medborgare. Det gör dem till helare människor att de kan uttrycka sig och får möjlighet att påverka. Men jag tror det är svårt att mäta sånt (Carin).

Hon nämner även att tidigare elever som återvänt för att besöka skolan berättat att de fått chefstjänster eller andra förtroendeuppdrag på arbetsplatserna och att de ofta har fått uppdragen just på grund av god muntlig kompetens.

Uppdraget att utveckla kommunikativ och social kompetens är ett av de allmänna målen som gäller alla ämnen. Den sociala kompetensen anser Astrid övas till exempel genom att eleverna utvecklar förståelse för vad som är okej att skratta åt, eller snarare inte skratta åt. Bengt åsikt skiljer sig något från de övriga då han menar att den sociala kompetensen ”man normalt menar” inte övas men att visa respekt för den som talar i en grupp är en form av övning i social kompetens som ingår i svenskämnet. Utifrån hur de allmänna målen om social kompetens gestaltas i svenskämnet säger han att det är något man borde reflektera mer över, i motsats till Astrid som anser att den sociala kompetensen i princip hänger ihop med den muntliga.

Ett annat sätt att skapa engagemang är att utgå ifrån elevernas egna intressen. På ett transportprogram menar Carin att eleverna blommar ut i sina uttryck när de till exempel får berätta om sin favoritbil. Både på grund av att de känner sig trygga i ämnet men också för att de får uppleva hur det är att tala inför en intresserad publik. Därefter blir det lättare för eleverna att berätta om sin favoritmat och sedan kanske en resa eller ett ämne som de själva valt. Doris menar att gruppen utvecklas av att elever själva får välja vad de ska tala om vid ett förberett tal. De får syn på nya sidor hos varandra och får bättre kontakt när de delar med sig av sig själva och sina intressen. Även lärarens eget intresse framhålls av Astrid som viktigt för att undervisningen ska engagera eleverna. Hon utgår både ifrån vilka övningar hon själv och eleverna tycker är roliga. För att fokusera på just muntlig kompetens väljer både Doris och Astrid att alternera textbaserade uppgifter med korta bildanalysövningar:

Så att inte texten tar bort det muntliga. Alla älskar inte att läsa och skriva så det kan man ta bort ibland och säga att ”nu pratar vi!” Det är ju också språk (Astrid).

Astrid påpekar dock att alla övningar inte kan vara roliga men att det måste finnas utmaningar för att eleverna ska växa, till exempel genom att bemöta åsikter och motargument. Carin ser en stor vinst i att fokusera på muntlig kompetens hos de elever som skriftligt har svårt att nå målen. Hon ställer medvetet fler frågor till elever med skriftliga svårigheter under lektionerna, för att kunna motivera godkända betyg vid slutet av terminen och menar att förfarandet är vanligt då många elever är starkare muntligt. Ofta är eleverna själva inte medvetna om att de kan nå målen muntligt. Vid de tillfällen hon fått arbeta muntligt med mindre grupper när skriftsvaga elever inte sällan ett C i betyg, vilket markant lyfter deras självförtroende och till och med kan medföra att de ser svenskämnet som något roligt.

## 5.2 Utveckla formell kompetens eller självförtroende?

Det ord som flest gånger återkom i det transkriberade materialet var *trygghet*. För att utveckla muntlig kompetens behöver eleverna även utveckla självförtroende genom att våga stå framför en publik och för det krävs en grundtrygghet som både lärare och elever är medskapare av. Carin, Doris och Elsa framhåller tryggheten som det absolut viktigaste och de lägger ner mycket tid på att skapa ett tillåtande och avslappnat klassrumsklimat genom lustfyllda övningar utan krav på prestation eller bedömning. Astrid menar att tryggheten är avgörande för att eleverna ska våga prata och diskutera inför varandra. Hon låter eleverna gå omkring under lektionerna för att känna sig mer hemmastadda i klassrummet och ibland kan de ses göra armhävningar i ett hörn om koncentrationen förlorats.

Ett ord som är nära förknippat med lärarnas trygghetstänk är progression. Alla lärare gör en poäng av att gå från det lilla till det stora i klassrummets talsammanhang och menar att de

små, till synes obetydliga, muntliga övningar som används skapar trygghet i gruppen. De nämner som exempel övningar där eleven ska prata i 15 sekunder om vädret till att hålla ett oförberett argumenterande tal på en minut om nonsensämnen som bälteskrav i barnvagnar. Doris menar att övningar som alla egentligen misslyckas med avdramatiserar talsituationen och skapar förutsättningar för att gå vidare med mer krävande muntliga övningar. Som råd till lärare säger Doris att lärare bör delta i övningarna själv för att ytterligare avdramatisera situationen och visa att även lärare blir nervösa och kan bjuda på sig själva. Särskilt Astrid, Doris och Carin trycker på tryggheten och menar att elever med en trasslig skolbakgrund främst behöver känna sig trygga i gruppen för att kunna prata och diskutera med andra på ett meningsfullt sätt. Det räcker alltså inte med att en elev placeras i en grupp för att hen också ska delta, vilket är en förutsättning för meningsskapande i ett flerstämmigt klassrum.

Hur planeringen av övningar som är tänkta att främja muntlig kompetens ser ut kan skilja sig åt. Astrid menar att hon ”bara hittar på” och att övningarna kan läggas in spontant utifrån elevernas behov och hur en lektion fortlöper. Carin, vars elever har tretimmarspass i svenska en gång i veckan, har ett strukturerat upplägg och planerar att alla lektioner ska öva ”tala-läsa-skriva”. Hon inleder varje lektion med något hon kallar *recap* där eleverna:

går tillbaka till vad som hände förra lektionen (...) och det finns flera syften med det. Det första är såklart repetition, det andra är att de blir medvetna om vad de faktiskt lärde sig och det tredje är att om någon var borta catchar de upp lite grann vad de tappat. Dessutom blir det naturligt att spinna vidare på dagens lektion (Carin).

I lärarledda samtal använder sig lärarna av frågor riktade till eleverna. Fördelningen av ordet tar läraren ansvar för eftersom de annars menar att samma elever alltid tar ordet och samma elever sitter tysta. Lärarens utpekande av svarsperson nämns både som en strategi för att få elever att komma till tals och som en garant för att de ska vara uppmärksamma. Vetskapen om att kunna bli utvald att svara eller lämna sin åsikt håller eleverna på tå, säger Doris. De tysta eleverna uppmuntras av Carin, Bengt och Elsa genom att något de kanske sagt i ett gruppsamtal tidigare lyfts i helklass som ett gott exempel och eleven ombeds återberätta vad hen sagt innan. Doris lämnar vid terminens start ut ett brev där tysta elever själva kan berätta hur de vill få ordet i klassen. Hon menar att vissa vill få ordet men inte räkna upp handen och kan på det sättet fånga upp några elever som annars skulle stämplats som tysta.

Responsen eleven bidrar med förvaltas på lite olika sätt. En strategi Bengt använder är att själv spinna vidare på elevens argument och låta det utgöra utgångspunkt för fortsatt diskussion. Elsa och Bengt kan låta ordet gå vidare om en elev inte svarar på en fråga medan Astrid resonerar självkritiskt kring sin frågeformulering och menar att:

[o]m en elev bara säger ”nej” eller inte svarar beror det på att frågan är konstig. Svår att svara på av någon anledning och då ändrar jag den. Men det bara kommer. Jag har ingen taktik så där (Astrid).

Carin och Doris uttrycker båda att elevers muntliga kompetens kan övas genom att undvika att kalla prat i klassrummet för muntligt framförande. Elevers oro grundas enligt dem i en föreställning om muntliga presentationer som något fasansfullt, snarare än i en talskräck i sig. Genom att arbeta i små grupper och låta eleverna sitta ner märker de inte att det är en muntlig presentation, säger Carin, som efter de omedvetna muntliga övningarna gör eleverna medvetna om att de gjort muntliga presentationer och då är noga med att ge positiv feedback. Hon påpekar då att de inte bara genomfört något utan även att de klarat det. Ett sätt både Elsa och Carin använder för att öva muntlig kompetens är att integrera presentationer med dramaövningar. Eleverna kan spela upp scener från intervjuer eller låtsas delta i radio- och tv-



program som debatter. Lärare nämner att eleverna tycker att övningarna är roliga och lärare ser att muntlig kompetens växer fram genom dem, utan att eleverna tänker på det själva.

Utvecklingen av muntlig kompetens ser Astrid till exempel genom att elever går från att berätta att någonting var spännande till att säga det var spännande *därför att*, och sedan resonerar och bygger ut sina argument i smågruppssamtal eller helklass. Carin menar att den största utvecklingen är elevernas självförtroende och medvetenhet om vad de lärt sig, vilket de uttrycker i loggböcker som delas med läraren. Även Doris menar att utvecklingen är tydlig men att de framför allt inte blivit bättre utan tryggare. Hon menar att de vanligtvis är ganska bra redan innan men saknar tryggheten och modet. Elsa menar att elever både blir säkrare talare och säkrare i olika talgenrer genom att de använder den retoriska arbetsprocessen och genom övning blir medvetna om att olika sammanhang kräver olika sätt att tala. Bengt, som nyligen lyssnat på muntliga redovisningar i årskurs tre, kunde se en tydlig utveckling i hur de disponerade inledning och avslutning på väl fungerande sätt. Presentationerna imponerade på honom och han såg dem som ett konkret bevis på att kompetensen utvecklats.

Både tryggheten och den formella muntliga kompetensen framhålls som ett resultat av systematisk träning där eleverna går från små sammanhang med lustfyllda övningar till det nationella provet, av Doris kallat läsårets muntliga klimax. Astrid menar att det nationella provet är en stor påfrestning på eleverna. Hennes elever har alltid genomfört det muntliga momentet i nationella proven men hon beskriver hur en erfarenhet präglat hennes inställning till elevers förberedda tal:

[j]ag hade en elev som gick upp i en liten grupp och höll talet. Tårarna rann och hon sa efteråt att ”ingen ska tro att jag lärt mig något från det här för det har jag inte” och det har satt sig lite. Varför ställer vi de här kraven? Som vi kanske inte ens skulle göra på en arbetsplats.

Enligt Astrid är kraven eleverna upplever ett problem. Hon menar att det oftast är de elever som redan gillar att prata som utvecklas mest medan de som har det svårt möjligtvis utvecklar sin förmåga att hantera ångest. Hon frågar sig om vi verkligen ska hålla på att utveckla saker vi inte tycker om och syftar till hur utelämnade elever är till andra när de håller ett tal i motsats till när de skickar in en skriven text. Samtidigt har hon tidigare gett uttryck för att utveckling inte kan ske om allt är roligt hela tiden men menar att det finns en gräns för vad som är utbildningsmässig och personlighetsmässig utveckling. Tydligt är dock hos både Astrid och Carin att lusten till lärande är central.

### 5.3 Hur gruppen utvecklar individen

Om trygghet i klassrummet är en förutsättning för att kunna utveckla muntlig kompetens är gruppens betydelse för densamma ett återkommande tema som framträder i intervjumaterialet. På grund av tidsbrist har Elsa på senaste tid inte arbetat lika mycket med drama- och trygghetsövningar som hon brukar. Hon använder övningarna just för att skapa ett tryggt klassrumsklimat där elever och lärare ska utveckla en känsla av att arbeta mot samma mål. Under intervjun reflekterar hon över konsekvenserna det kan ha haft:

Om jag jämför med den gruppen jag har i ettan nu, så har det varit en lång startsträcka med dem. Att få ihop dem till en grupp och få dem att förstå att jag vill deras bästa. När de inte gjort uppgifterna blir det lätt moraliskt och besvikelser från min sida. Lektionstiden slösas bort på att de inte gjort det de ska för att vi inte har blivit en grupp tillsammans. Det hade kanske varit väl använd tid. För att vara efterklok och tänka ”det kanske jag ska göra”, trots tidsbrist (Elsa).

Elsa resonerar vidare kring konsekvenser av att inte vara en enad grupp och ger exempel på klasser hon stött på där de i årskurs nio på högstadiet eller årskurs tre på gymnasiet inte kan alla klasskamraters namn eftersom de inte blivit tvungna att samarbeta med alla. Då blir det

svårt att skapa ett klimat där elever hjälper fram varandra, något både Doris och Astrid resonerar kring. Eleverna behöver känna förtroende och empati för varandra så att risken att de utsätts för kränkningar minskas och modet att låta sin röst höras i gruppen ökar. På frågan om hur lärare gör för att utveckla ett gott klasrumsklimat svarar Doris att

[d]et är svårt att säga eftersom det inte är någonting *jag* gör. Det gör vi som ett kollektiv. Som lärare men framför allt som elever. Det är ju det som gör att det i vissa klasser fungerar bättre, mycket bättre, än i andra. Det viktigaste är att medvetet jobba med det.

När elever ska arbeta i smågruppssamtal är gruppkonstellationen en av huvudfrågorna. Astrid är den som sticker ut i sina resonemang då hon väljer att låta eleverna själva bestämma grupperna. Under intervjuens gång ger hon dock uttryck för en ändrad uppfattning och säger att det nog varit bra att variera mer eftersom ”man då tvingas möta andra argument än de man är van vid och även ifrågasätter de man inte känner på ett annat sätt än sina kompisar”. Även Elsa för fram tanken om att elever utvecklas mer av att ta del av andras erfarenheter och menar att elevers världsbild växer mer av att tala med och lyssna på olika människor. I Doris klasser skiftar gruppammansättningen mellan vad hon kallar trygghetsfaktorn, där eleverna själva väljer, och att slumpvis dela in med räknemetoden. Vid redovisningar styrs gruppindelningen utifrån de elever som uttryckt en oro för att stå framför klassen. Doris menar att det skapar en extra trygghet för dem att vara med och bestämma samtidigt som de får känna sig sedda och förstådda. Bengt, vars elever vanligtvis har lätt för muntliga moment, har även han stött på elever som ogillar att prata inför klassen och låter elever som uttryckt en oro själva sätta samman en mindre grupp av kamrater att redovisa för. Både Bengt och Doris använder sig av den anpassningen och bygger sedan vidare med några fler elever eller kanske lärare som publik.

En annan åsikt som Elsa delger är att elever som befinner sig på olika nivåer kunskapsmässigt har mycket att vinna från grupparbeten och anser att alla lär sig mer. Hon säger att den som är duktig då ges tillfälle att sätta ord på sina kunskaper och den som kan mindre lär sig både nya fakta och utvecklar sitt ordförråd genom att lyssna och ge svar till klasskamrater med mer välutvecklat ordförråd och uttryckssätt. Carin anser däremot att de elever som kan mer ofta är trötta på att vara den som drar gruppen framåt och anser att de utvecklas mer av att sättas samman med andra som behöver större utmaningar. Kunskapsmässigt anser hon att de utvecklas mer på det sättet medan starka elever i mötet med svagare elever vinner en förståelse, eller empati, för hur svårt vissa kan uppleva ett skolämne. Carin säger även att de elever som har svårt för ett ämne, eller svårt att koncentrera sig, ofta kan växa av att placeras i en grupp där det förväntas att man arbetar.

Både Doris och Astrid menar att alla klassrummets samtal kräver att eleverna lyssnar på varandra, inte bara på läraren. Doris menar att aktivt lyssnande helt klart utvecklar elevernas förmåga att uttrycka sig och även hör samman med hur de presterar i skriftliga moment. Eleverna förväntas lära sig genom att vara goda lyssnare. Astrid säger att:

Den som står där uppe ska känna sig sedd och alla ska visa respekt genom att verkligen lyssna. Det är lika viktigt att vara publik som talare så jag tar med det i bedömningen också, hur de ger respons (Astrid).

Ett sätt lärarna nämner för att öva elevers förmåga att lyssna är elevrespons vid förberedda tal. Astrid har använt sig av elevrespons i form av nedskrivna kommentarer och upptäckte då att eleverna skrev ungefär samma saker till alla, ofta ganska enkla formuleringar om bra ögonkontakt eller intressant ämne. Astrid säger att det säkert hade gått att vidareutveckla responsen genom att ifrågasätta vad eller varför de valt att skriva just det tipset till någon, eller varför de skrev likadant till alla, men anser sig inte ha tid att jobba vidare med det utan

nöjer sig med att konstatera att hon inte vet om eleverna lärde sig att ge bra respons, trots att det är ett uttalat kriterium för bedömning. Bengt uttrycker en vilja att arbeta mer med elevrespons men lägger i nuläget inget fokus på det. Enligt Doris är elevresponsen däremot ett av de viktigaste inslagen för att utveckla muntlig kompetens. Hon låter eleverna läsa varandras manus för att sedan ge respons och arbetar med förberedande presentationer där elevernas kommentarer och stöd till varandra står i fokus. Vid förberedda tal ger elever respons i form av ett formulär som sammanställs av läraren och delas ut efteråt. Doris låter eleverna öva sina muntliga presentationer i smågrupper och trycker på vikten av att vara snälla mot varandra. Självt sitter hon strategiskt placerad i klassrummet under övningarna för att kunna se och agera på de subtila kommentarer eller beteenden av nedtryckande art som kan förekomma.

Även Carin använder elevrespons och framhåller hur eleverna främst ska ge positiv feedback till varandra. En eller två kan få ge konstruktiva kommentarer vid redovisningar och hon menar att de då ofta tar med sig konstruktiva kommentarer från klasskamrater vid nästa muntliga redovisning återkopplar till något de tagit med sig om kroppspråk, utfyllnadsord eller ögonkontakt.

#### 5.4 Lärares utmaningar

För att få alla elever att komma till tals i helklass redogör lärarna främst för strategin med överraskningsmoment, vem som helst kan bli tillfrågad och då gäller det att hänga med i vad som sägs. Carin kan till exempel förbjuda handuppräckning en stund både för att låta andra höras och låta de självutnämnda pratmakarna öva på att lyssna istället. I gruppansamlingar väljer hon ibland att göra en grupp av alla tysta elever för att på så sätt få dem att prata, att jämföra med de gruppansamlingar vid förberett tal som Doris och Bengt presenterade. Att låta alla elever komma till tals omnämns av samtliga undersökningens respondenter som väldigt viktigt men också väldigt svårt. Bengt tycker inte själv att han alltid lyckas med det och efterfrågar fler mindre övningar designade att träna muntlig kompetens.

Vid gruppindelning talar Doris om hur viktigt det är att medvetandegöra eleverna om syftet, så att de förstår den pedagogiska tanken bakom att arbeta med olika människor. Elsa berättar att hon i den bästa av världar bokför vilka gruppkonstellationer som används men att det är en fråga om vilken tid hon har till förfogande och att det ibland får stryka på foten. Både Bengt, Elsa och Astrid menar att det är mer tidskrävande med muntliga moment än skriftliga. Doris är den enda läraren som inte problematiserar tiden vid muntliga moment i svenskundervisningen. Bengt berättar att det inte blir tillfälle att visa muntlig kompetens så ofta för eleverna eftersom det är ”så mycket som ska göras på kursen”. Astrid delar uppfattningen och räknar ut att för 30 elever att examineras vid muntliga framträdanden tar det tre-fyra lektioner i anspråk och menar att:

[d]et muntliga är oftast det som får ta minst plats. Det är mycket läsa, skriva, producera och förstå. Sen kommer nationella provet och då tänker man ”just det, vi ska öva muntligt också” (Astrid)

Carin menar även att momenten är tidskrävande på grund av elevernas låga studiemotivation. De kan ha läs- och skrivsvårigheter, dåliga hemförhållanden eller kräva mycket motivation för att komma igång eller delta muntligt. Åter igen framhåller Carin fördelen med att jobba i små grupper där eleverna kan ges mycket mer tid. Andra hinder lärare nämner gällande elevers deltagande kan vara språkförbistringar, mobbning, blyghet, osäkerhet på grund av stamning eller andra talhandikapp.

På frågan om hur samarbetet med kollegor ser ut, avseende uppgifter och upplägg för att öva muntlig kompetens, visar det sig att tiden inte räcker till för samarbete. Bengt och Doris menar att de pedagogiska samtalen numera ägnas åt diskussioner om rättning av nationella prov, vilket Bengt saknar då han tidigare fått mer tid till det och haft stort utbyte av samarbete. Astrid hittar ibland artiklar i fackföreningens tidning som kan ge nya upplägg och deltar ibland i ett forum där lektionsplaneringar diskuteras på området men samarbetar inte med någon på skolan. Elsa har tidigare samarbetat på ett organiserat sätt där arbetslaget arbetade fram nya upplägg och använde ämneskonferenser som en plattform för att delge varandra vad de kommit fram till. Något hon ansåg väldigt nyttigt då det skapade en gemenskap och samsyn på ämnet på skolan. Carin tycker däremot det är en fördel att ta del av lektionsupplägg från *andra* skolor, för att inte riskera att snöa in sig på sitt eget program och dess förutsättningar, något hon bland annat gör via svensklärargrupper på sociala medier.

Astrid är nöjd med hur undervisningen utvecklar elevernas muntliga kompetens. Hon säger att de känner sig trygga och vågar prata och diskutera med varandra. Både Doris och Bengt menar att det alltid går att förbättra sin undervisning men tycker att det över lag fungerar väl i nuläget. Det Bengt saknar är fler mindre övningar för muntlig kompetens. Carin säger sig vara nöjd utifrån de förutsättningar som finns men tror att ett bättre samarbete med kollegor på skolan skulle öka måluppfyllelsen för eleverna. Elsa säger sig vara olika nöjd med olika grupper men menar att de flesta vågar mer och lär sig skilja på olika talkontexter och känner till den retoriska arbetsprocessen.

En kritik som framförs mot lärarutbildningen meddelas via Carin som tänker tillbaka på sin egen utbildning och bristen på konkreta klassrumsexempel på hur arbete med muntlig kompetens och retorik kan se ut. Den teoretiska kunskapen hon tillägnat sig ser hon som en viktig tillgång men saknar att inte under lärarutbildningen få pröva olika lektionsupplägg eller diskutera lärarens muntliga kompetens eller hur man som lärare bemöter elever som inte vill prata.

## 6 Slutdiskussion

I det avslutande kapitlet diskuteras inledningsvis hur valet av ett fenomenografiskt inspirerat metodupplägg kan ha påverkat undersökningens resultat, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Därefter följer en resultatdiskussion som analyserar empirin ur ett sociokulturellt perspektiv och knyter an till den tidigare forskning som presenterats. Resultatets konsekvenser för elever, lärare och svenskämnet tolkas löpande i diskussionen utifrån undersökningens syfte och forskningsfrågor. De viktigaste slutsatserna från undersökningen knyts därefter ihop i en sammanfattning, där även förslag kring fortsatt forskning inom ämnet läggs fram.

### 6.1 Metoddiskussion

Vid valet av forskningsmetod är det, som tidigare nämnts, viktigt att låta syftet avgöra metoden (Trost 2005). Forskaren vill på så sätt försäkra sig om att undersökningens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet blir så hög som möjligt och därmed gör forskningsresultaten vetenskapligt gångbara. Då syftet med undersökningen var att synliggöra vilka resonemang svensklärare för kring utveckling av elevers muntliga kompetens var det erfarenheter och tankar kring fenomen som stod i undersökningens fokus. Jag valde därför att genomföra en intervjustudie med fenomenografiskt inspirerad ansats. Det innebär att tankar kring fenomenen tolkats av mig, för att finna möjliga variationer och diskutera vad dessa variationer innebär. För detta ändamål ansåg jag kvalitativa intervjuer vara bäst lämpade då respondenternas reflektioner, tankar och åsikter skulle ge en detaljerad och verksamhetsförankrad bild av fenomenet muntlig kompetens. De omfångsrika och ingående beskrivningar en kvalitativ studie inbjuder till är enligt Kvale (1997) en fördel med den typen av datainsamling. En nackdel kan däremot vara att urvalet är allt för litet för att kunna dra några generella slutsatser utifrån resultaten. Forskning som använder sig av kvalitativa metoder har dessutom kritiserats för att vara allt för subjektiva och därmed ovetenskapliga, något som bygger på vetenskapens historiska preferenser för kvantitativa resultat. Generaliserbarheten får dessutom anses vara låg eftersom ett urval på fem respondenter inte utgör tillräckligt underlag för att applicera resultat eller slutsatser på andra lärargrupper. Undersökningen gör heller inget anspråk på att kunna dra några generella slutsatser utan avser belysa och diskutera variationer inom lärares uppfattningar genom exempel och reflektion. De resultat som visar sig överensstämma eller skilja sig från tidigare forskning bör betraktas som ett bidrag till en vidgad förståelse av fenomenet snarare än en generalisering av resultaten.

Undersökningens validitet, i vilken grad det som mäts kan besvara frågorna, handlar om att genom hela undersökningens process ifrågasätta och kontrollera ”forskningsresultatens trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet” (Kvale 1997:219). Det har jag i undersökningen försökt uppfylla genom att konsekvent ställa val av metod, litteratur, teori, intervjuguidens frågor, analysmetod och resultat mot undersökningens syfte och frågeställningar. Då jag varit ensam uttolkare av resultatet har ingen extern kontroll genomförts, vilket Kvale (1997) anser påverkar validiteten negativt.

Reliabiliteten hänger ihop med hur reproducerbar undersökningen är. I denna undersökning har det varit omöjligt med identiska genomföranden av intervjuerna då jag för att skapa en trygg miljö för respondenterna låtit dem välja tid och plats i stor utsträckning. Utifrån den halvstrukturerade intervjuguide som användes ledde respondenternas svar vägen för följdfrågor och fortsatt diskussion. Jag ville säkerställa att alla frågor i intervjuguiden besvarades men behövde i praktiken inte uttryckligen ställa frågorna då respondenternas svar ofta hakade in i och besvarade flera frågor åt gången. Vilket jag ser som ett bevis för att intervjuguiden fungerade väl och att respondenterna kände sig trygga i situationen. Dock måste undersökningens resultat sägas ha en lägre grad av reliabilitet som en följd av min ringa

erfarenhet av att genomför intervjuer i forskningssyfte. Detta blev jag medveten om under empirianalysen, då uppslag till fler teman uppenbarade sig men då jag inte fördjupat frågorna under intervjun var de för fragmentariska för att härleda till resultaten. När jag satte mig in i forskningen utgick jag ifrån svensklärare som kompetenta retoriker vilket istället kunde utgjort en av frågeställningarna, eller ingått i intervjuguiden. Något jag kan ställa mig kritisk till att inte ifrågasatt inledningsvis i undersökningen.

Vid intervjuerna är det tänkbart att respondenterna påverkats av egna förväntningar om vad en lärare "bör" tycka, vilket kan ha färgat svaren. Esaiasson et al. (2012) pekar på vikten av att vara medveten om *intervjuareffekten*. En effekt som innebär att faktorer som ålder, kön och etnicitet hos intervjuaren kan påverka hur respondenten svarar på frågorna. I föreliggande undersökning finns en risk att de respondenter som deltagit svarat på frågorna utifrån sin egen bild av förväntat resultat. Undersökningens fokus var att synliggöra lärarnas egna uppfattningar och tankar, vilken jag upplevde att de genuint ville dela med sig av och anser därför att svaren är trovärdiga. Under intervjuveckan blev tyvärr en av mina ursprungliga respondenter sjuk och fick avbryta sin medverkan. Via egna kontakter lyckades jag boka in ytterligare en lärare på intervju. Detta innebar att jag frångick den ursprungliga urvalsprocessen, något jag tror haft lite till ingen inverkan på utfallet. Nämnas bör dock att läraren i fråga tagit del av undersökningens syfte och frågeställningar i sammanhang utanför intervjutillfället och därför kan svaren ha kommit att influeras av lärarens förförståelse.

Enligt min mening besvaras dock syftet och frågeställningarna utifrån frågorna som formulerats i intervjuguiden, vilket höjer validiteten. Om undersökningen genomförts bland fler lärare eller utvidgats geografiskt är det möjligt att undersökningen resulterat i att fler meningsenheter och teman kunnat träda fram och ge en mer nyanserad bild. Hade mer tid funnits till förfogande skulle det även varit intressant att genom elevintervjuer belysa den andra sidan av de tre samtalsstyperna för att täcka in fler aspekter av resultatets fyra teman. Den enkätundersökning som kan sägas inleda hela studien genomfördes med elevernas uppfattning i fokus. Enkätresultatet gav bekräftelse till att området var relevant att belysa, dock fokuserade enkäten på muntlig framställning genom förberett tal och var därför för ofullständig för att kunna belysa undersökningens forskningsfrågor i någon högre grad. För att ge ännu en dimension till resultaten hade snarare en intervjuundersökning med elever varit att föredra för att kunnat ge en varierad bild av hur utvecklingen av muntlig kompetens ser ut. Då sådana undersökningar finns representerade inom forskningen (Olsson Jers 2010, Palmér 2008, Palmér 2010) ansåg jag att lärarnas metaperspektiv på undervisningen kunde utgöra ett komplement till hur utveckling av muntlig kompetens kan problematiseras .

Initialt var ett uppslag till empiriinsamling att kombinera intervjustudier med klassrumsobservationer för att på så sätt kunna inkludera konkreta exempel på strategier, från klassrummet, för att visa vilka strategier lärare använder sig av i undervisningen. Det är möjligt att lärarnas *reflektioner* över sitt eget agerande i klassrummet och det *faktiska* agerandet i undervisningssituationer skiljer sig åt, varför ett sådant upplägg kunnat ge en mer komplex bild av arbetet med främjande av muntlig kompetens. Esaiasson et al. (2012) menar dock att observationsstudier bygger på en "långvarig och tät kontakt med människor" för att validiteten i undersökningen ska vara hög. En kombinerad studie hade varit intressant att genomföra men inom denna uppsats givna tidsram bedömde jag det inte möjligt att skapa valida observationsstudier då det skulle ha handlat om enstaka lektionsobservationer och därför anser jag lärarnas återgivelser vara den mest rättvisande empirin för analys i en studie av denna omfattning .

## 6.2 Resultatdiskussion

Alla lärare framhåller muntlig kompetens som ett resultat av gruppens gemensamma insatser, dock på olika sätt. Ur ett sociokulturellt perspektiv är lärande något som skapas i en social kontext. En kontext som lärarna i studien visar särskild medvetenhet om när det gäller sammanhang där åsikter ska delas, vanligtvis vid smågruppsdiskussioner och elevrespons efter förberedda tal. Elsa säger att elevernas världsbild ändras ju fler åsikter och personer de möter, vilket antyder att lärande inte kunnat ske utan samtalet och deltagarna i det. Hon lägger därför stor vikt vid att variera elevernas sociala kontexter genom att ändra gruppkonstellationerna ofta. På samma sätt varierar de i Doris arbete när hon ibland låter den sociala kontexten vara bekväm och trygg och ibland slumpartad. Enligt Dysthe (1996) skulle en slumpartad indelning kunna vara problematisk på grund av de många kunskapsnivåer som en grupp kan innehålla. *Inlärningspotentialen* kan däremot ses som större utifrån *multiple zones of proximal development* (Brown 1994, se Dysthe 1996) där elevers kunskapsnivåer överlappar varandras och därigenom skapar många olika nivåer av *stöttning* (1978 Vygotsky) på ett sätt som tidsmässigt skulle vara svårt för läraren att hinna med.

Den muntliga kompetensen framstår i intervjuerna som viktig men underordnad kursens övriga moment, av utrymmes- och tidsskäl. En inställning som bekräftar Palmérs (2008) tankar om att det muntliga riskerar en osynlig och förgivettagen roll i klassrummet. För att ett *flerstämmigt klassrum* (1996 Dysthe), där många röster och åsikter skapar förutsättningar för lärande i demokratisk anda, ska uppstå behöver alla komma till tals, viktigt men svårt enligt undersökningens respondenter. Olsson Jers (2010) menar att tystlåtna elever lättare kan komma till tals i gruppsamtal, vilket också lärarna i undersökningen framhåller. Carin är väl medveten om den sociala kontextens påverkan i gruppsammanhang. När hon delar in elever i ”tysta grupper” för att få dem att prata minskar hon avståndet till närmsta utvecklingszon för eleverna som kanske inte hade kommit till tals i en pratsam grupp då avståndet till den allmänna kompetensen varit för stort. Vygotsky (1978) menar att lärarens roll i det sociokulturella perspektivet är att se var alla elever befinner sig för att kunna skapa så goda förutsättningar som möjligt för lärande i socialt samspel. Intressant är hur Astrid först resonerar kring gruppsammansättningen som mindre betydelsefull men under samtalets gång kommer fram till att varierade sociala kontexter skulle bidra med fler utmaningar och muntliga utvecklingsmöjligheter för eleverna. Exempelvis skulle de bli bättre lyssnare.

I Olsson Jers (2010) studie uttrycker elever att de inte är särskilt intresserade av vad som sägs vid katedern och därav menar Olsson Jers (2010) att de missar lärandetillfällen. De tror därför inte heller att andra är intresserade av vad de har att säga. De reaktioner lärarna i denna studie presenterar stöder inte Olsson Jers (2010) teori om att eleverna är ointresserade utan de visar enligt Carin stort intresse för varandras presentationer. Samma sak kan sägas om Doris elever som, när de själva håller presentationer utifrån intresse, förbättrar gruppens inbördes relationer genom att aktivt lyssna på varandra. Om läraren vill att eleverna ska ha ett *dialogiskt* klassrum menar Dysthe (1996) att de måste medvetandegöras om lyssnandets och publikrollens betydelse för utvecklingen av muntlig kompetens. Bengt talar om för eleverna att publiken har ett ansvar som goda lyssnare och lägger, som fler lärare, vikt vid att de ska få empati och förståelse för hur jobbigt det kan vara att stå framför en grupp. Det är främst hur de ska bete sig som respektfulla lyssnare som står i fokus, inte vad de själva kan lära sig. Elsa framhåller dock att de inför förberedda tal kan ge varandra tips och råd men det är fortfarande talarens roll som står i fokus. Adelman (2002) menar att elever kan medvetandegöras om lyssnandets betydelse för den egna kunskapsutvecklingen genom att skriva *lyssnarloggar* där de genom att reflektera över vad de hört och hur det påverkat deras tankar blir medvetna om att ”meningsskapande inte sker i ett socialt tomrum” (2002:264) utan i ett socialt sammanhang.

*Metakognition*, att bli medveten om sitt eget lärande, menar Adelman (2002) har med förmågan att omsätta lyssnande till lärande att göra. Adelman (2002) menar att lyssnandet är en viktig del i att lära sig utveckla egna resonemang. En kompetens som Doris värdesätter och som Carin aktivt låter elever öva genom att förbjuda handuppräknings. Även ett passivt lyssnande kan enligt Olsson Jers (2010) utveckla kunskap genom *förströdd tillägnelse*, trots det något halvhjärtade engagemang det kan påskina. Palmér (2002) och Dysthe (1996) menar dock att elever lär sig allra mest när de är engagerade i uppgiften eller diskussionen. De två lärare som presenterar tydliga strategier för att medvetandegöra elever om vad de lärt sig är Doris och Carin. Doris genom att redogöra för syftet med övningar och grupsammansättningar och Carin genom sin kombination av loggbok och lektionsmomentet *recap* för att medvetandegöra eleverna om sina kunskaper, som de i processen blir metaspråksskapare av. De andra lärarna nämner inte lyssnandet som kunskapsmedierande explicit, utan snarare som ett sätt att lära sig visa respekt och vänlighet mot talaren.

Palmér (2008) visar att elever ges olika förutsättningar till muntlig utveckling på de två olika yrkesförberedande program hon observerade. Carin och Doris menar dock att skolbakgrunden kan ha präglats av andra inslag som mobbning eller talhinder, vilket kan ha haft negativ inverkan på elevernas muntliga utveckling. Lärarna beaktar alltså elevers tidigare skolbakgrund vid utformningen av gymnasiets undervisning i svenska. Enligt Olsson Jers (2010) kan inte elever på gymnasiet kallas ovana talare då de under nio år i grundskolan erfarit många presentationer och muntliga moment. På gymnasiet är dock eleverna i nya sociala sammanhang vilket lärarna i studien tar stor hänsyn till. Den sociala kontext som präglat eleverna innan gymnasiet tas stor hänsyn till i klassrummet av Carin och Doris. I svenskämnet arbetar de inte bara vidare utifrån elevers ämneskunskaper från nionde klass utan även från de sociokulturella sammanhang som kan ha påverkat tidigare skolresultat. Genom att låta elever med oro inför förberett tal avgöra den sociala miljöns förutsättningar inför redovisningen kan eleverna välja i vilken kontext de ska samspeja, vilket är menat att föra dem närmre nästa steg i utvecklingen. Både Carin och Doris talar om den sociala bakgrunden som en naturlig aspekt att ta hänsyn till i svenskundervisningen. De ser elevens individuella lärande som ett helhetsresultat av flera sociala samspel som skola, hemmiljö och bakgrund och tillämpar med det Bakhtins *dialogiska* (Dytsthe 1996) syn på skolan som ett element som samspejar med andra röster i elevens liv.

Alla lärare redogör för hur muntliga moment byggs upp från små, triviala inlägg i helklass till gruppövningar och slutligen förberedda tal. Progressionen anses skapa både den trygghet och gruppdynamik som lärarna anser krävs för att lärandet ska ske gemensamt, något som utmärker det sociokulturella perspektivet på lärande. Samma resultat konstaterades av Palmér (2002) när hon såg hur OP-eleverna utvecklats i rollen som klassrummets huvudaktör vid muntliga redovisningar som ett resultat av muntliga övningar där ansvars- och svårighetsgraden ökade efter tid. Palmér (2002) menar att elevers muntliga utveckling bäst gynnas genom systematisk övning. Systematiken lärarna presenterar skiftar i det pedagogiska upplägget där Carin till exempel medvetet planerar in talmoment till varje lektion medan Astrid lägger in dem där de passar för dagen.

Lärarna har en stor empati för elever som tycker det är obehagligt att tala inför andra och genomför många anpassningar för att alla ska lyckas genomföra förberedda tal, vilket resulterar i att de flesta gör det. Eleverna får till största del positiv feedback och förväntas skapa ett tryggt klassrumsklimat. En risk med överdriven positiv feedback, vad Olsson Jers (2010) kallar *översalutering*, är att den kan få motsatt effekt på elever som ser kritiken som icke-konstruktiv och oärlig eftersom uppenbara problem i presentationen inte adresseras i den direkta responsen. Hon menar att eleverna och klasskamraterna oftast är väl medvetna om



gruppens styrkor och svagheter och det kan påverka lärarens trovärdighet att inte tala om dem. Kunskapsmässigt finns också risker med översalutering. I Palmérs (2008) OP-klass visade det sig att lärarens positiva feedback inte utgjorde tillräckligt stöd för eleverna att ta sig till nästa utvecklingszon. Elever som enbart får positiv feedback kanske får ett ökat självförtroende men de utmanas inte kunskapsmässigt. Dysthe (1996) menar dock att positiv uppföljning är just positivt vid helklassamtal så länge det framgår hur elevens bidrag för diskussionen framåt. Något både Bengt och Astrid menar att de gör genom öppna, av Dysthe (1996) kallade *autentiska frågor*, där elevens åsikter står i centrum istället för förmågan att reproducera en kunskap läraren redan har. När Bengt och Carin lyfter in elevernas tankar för att föra diskussionen framåt demonstrerar de hur Dysthes (1996) begrepp *uppföljning* inte bara bekräftar att läraren lyssnar till eleverna utan även låter deras röster vara en del av meningsskapandet. Astrids tankar kring att omformulera de frågor eleverna inte svarar på indikerar att hon flyttar *den närmsta utvecklingszonen* (1978 Vygotsky) till en nivå mer anpassad för den aktuella eleven vilket möjliggör för eleven att utveckla ett svar som sedan kan bli föremål för *positiv respons*. Genom att lärarna arbetar på det sättet låter de klassrumsmiljöns sociala praktik, samtal och kommunikation, utgöra en meningsskapande kontext. Dock verkar inte lärarna i studien medvetna om riskerna Olsson Jers (2010) menar finns med att undvika konstruktiv kritik i klassrummet.

Några av de strategier lärare presenterar för att elever ska komma till tals är att lärarna tar ansvar för fördelningen av ordet i helklassamtal, dramaövningar, diskussionsfrågor i mindre grupper, korta muntliga övningar där alla elever bidrar med minutslånga inlägg, kombinerat med ett övergripande arbete med att skapa trygga klimat för att alla elever ska våga hålla förberedda tal. Carin ser den muntliga kompetens elever utvecklar i skolan som något de både kan ha nytta av i arbetslivets fortbildning och som medborgare. Hon menar att målet med svenskämnet även är att eleverna ska känna att de har en röst och att den kan påverka samhället, en slutsats även Olsson Jers (2010) studie kommer fram till. Enligt Dysthe (1996) är en förutsättning för *det flerstämmiga klassrummet* att alla tillåts tala och interagera. Om många elever får reflektera och dryfta åsikter breddas perspektiven för samtliga deltagare. För att detta ska ske menar Dysthe (1996) att eleverna måste känna ett engagemang i uppgifterna och att läraren har en genuin vilja att skapa en dialog som bygger på öppna frågor istället för givna svar. Den monologiska undervisning som dominerade Dysthes (1996) fallstudier tycks däremot *inte* utgöra normen för arbetssättet lärarna i denna studie har. Eftersom samtliga lärare i studien uttrycker hur svårt det är att låta alla komma till tals, och att det inte alltid lyckas, finns en risk att eleverna inte får möjlighet att delta i sociala kontexter som krävs för att utveckla den muntliga kompetens de behöver för att påverka samhället. En sådan konsekvens menar Oliver et al. (2005) kan leda till utanförskap för individer på sikt. Oliver et al. (2005) menar att en, i skolan, väl utvecklad muntlig kommunikation i längden gagnar så väl elever som samhället. I allmänhet delar lärarna i denna undersökning den uppfattningen då de hänvisar till både kommande studie- och yrkesliv för eleverna vid diskussioner om den muntliga kompetensen betydelse utanför skolan och läroplanen.

Lärarna i studien återkommer ofta till positiv respons och trygghet i klassrummet som grundpelare för att muntlig kompetens ska utvecklas. Ett talande exempel är hur Doris anger att eleverna är tryggare, som svar på frågan om hur hon ser att muntlig kompetens utvecklas. Bengt presenterar ett mer konstruktivistiskt och konkret förhållningssätt då han främst ser elevers utveckling utifrån hur de tagit till sig innehåll från undervisningen. Som exempel nämner han att de formulerat en väl fungerande inledning eller avslutning till ett förberett tal. Dock är han enig med de andra lärarna utifrån anpassningar och trygghet vid redovisningar.

Lärare måste hela tiden göra avvägningar mellan skolans uppdrag med elevanpassad undervisning (Skolverket 2011) och att förbereda dem för kommande yrkes- och studieliv. När elever enbart förväntas delta muntligt i trygga sammanhang, undrar jag hur det på ett rättvist sätt förbereder elever för situationer efter gymnasiet slut. Utifrån lärarnas resonemang om progression kan klassrummets trygga miljö ses som ett förberedande inför mer otrygga och mindre förlåtande sammanhang elever kan komma att ställas inför som de samhällspåverkande medborgare de förväntas bli.

Resultaten visar även att lärare på de yrkesförberedande programmen delar en sociokulturell syn på lärande i något högre grad än läraren från det studieförberedande programmet. När det gäller arbete med elevrespons är lärarna överens om att eleverna kan hjälpa varandra att utveckla muntlig kompetens. I grupparbeten och diskussioner tar lärarna hänsyn till elevers närmsta utvecklingszon och låter på det sättet lärandet vara en del av en social praktik. När det gäller respons och utveckling av muntlig kompetens presenteras en tro på positiv respons som det bästa tillvägagångssättet för att skapa trygga klassrum. Forskning visar däremot att elevers muntliga kompetens skulle gynnas av mer motstånd (Rudsberg 2014).

Lärarnas sociokulturella förhållningssätt ger sig även till känna i diskussionen kring den egna undervisningsplaneringen och frågan om samarbetet med kollegor. Elsa menar att ett sätt att skapa mening är att tillsammans ta fram och utvärdera upplägg av undervisningen. På så sätt kan lärares lärande sprida sig till flera sociala sammanhang, både via sociala forum och direkta möten med kollegor som får möjlighet att nå nästa utvecklingszon i sin egen lärarkompetens. Carin framför i intervjun kritik mot lärarutbildningens innehåll och utveckling av blivande lärares egna muntliga kompetens. Hon menar att lärarutbildningen behöver fokusera på att låta studenter pröva metoder för utveckling av muntlig kompetens både kunskapsmässigt och det muntliga samspelet med elever. Forskningen stödjer till viss del Carins uttalanden då Olsson Jers (2010) menar att lärare saknar metaspråk för att kommunicera om muntlig kompetens med eleverna och Oliver et al. (2005) visar att de australiensiska lärarna ansåg sig sakna just den kompetensen Carin talar om.

När Astrid uttrycker att hon inte vet vad eleverna lärde sig från ett arbete med elevrespons kan en förklaring vara bristen på metaspråk hos lärarkåren, något Rudsberg (2014) menar krävs för att tala kring utveckling av muntlig kompetens inom skolan. Samtidigt präglas Astrids definition av muntlig kompetens som förmågan att kunna *möta* andras åsikter. En förmåga som Rudsberg (2014) i sin studie konstaterar att elever som deltog i diskussioner avsevärt förbättrade genom att värdera och besvara sina klasskamraters resonemang. När eleverna fick konstruktiv kritik och tvingades omvärdera sina tankar och omformulera sina svar skapades konkreta lärotillfällen i samspel mellan elever (Rudsberg 2014). Det motstånd som Rudsberg (2014) menar utvecklar elevernas muntliga kompetens riskerar även det att gå förlorat om eleverna inte får arbeta med respons eller enbart ombeds fokusera på positiv sådan. Lärarna i denna studie menar dock att tryggheten den positiva responsen bidrar till är en nyckel till att skapa deltagande hos eleverna, vilket i sin tur en förutsättning för utveckling och lärande. Det tidskrävande arbetet med gruppdynamik och publikrespons anses därför befogat av lärarna. Det skulle vara ett orimligt antagande att elever som i ett helt nytt socialt sammanhang, vilket första året på gymnasiet oftast är, genast känner sig trygga nog att ohämmat kritisera andra eller dela sina egna åsikter på ett engagerat och respektfullt vis. Tryggheten hos lärarna är inte mindre viktig men då snarare tryggheten i att kunna tala om och utveckla muntlig kompetens. Skapandet av trygghet i den yrkesmässiga professionen är dels beroende av läraren själv och hens intresse, lärarutbildningen som instans och hur skolan prioriterar lärares samverkan kring utveckling av upplägg för att främja elevers muntliga kompetens. Först när lärare själva är

trygga i vad muntlig kompetens är, och hur den utvecklas, kan de förmedla samma kunskap till eleverna.

### 6.3 Sammanfattning

Resultatet visar att svensklärares definition av muntlig kompetens är starkt förknippad med skolans uppdrag att utveckla kommunikativ och social kompetens. Den muntliga kompetensen anses av lärare vara viktig för elevers kommande studier, yrkesliv och som i samhället delaktiga medborgare. Arbetet med att främja muntlig kompetens har visat sig ramas in av en trygghetsfaktor i första hand, där lärarna menar att positiv respons och ett tillåtande klassrumsklimat skapar förutsättningar för lärande, och de konkreta argumentativa och retoriska kunskaperna i andra hand. Intervjuszvaren angående grupsammansättningar visar även att lärandet är något som sker i sociala sammanhang där elever genom att vidga och utmana varandras världsbilder kan utvecklas. I respons-sammanhang framhålls däremot positiv respons framför utmaningar, då lärare tenderar att låta klassrummet bli en plats för översalutering, vilket kan få konsekvenser för elevers utveckling av muntlig kompetens.

I lärarledda samtal ser lärarna sin uppgift främst som att fördela ordet rättvist i klassen och att genom uppföljningsfrågor ge elever möjlighet att utveckla sina resonemang. Exempel på hur lärarna formulerar sina uppföljningar är bland annat de *autentiska frågor* Astrid använder sig av och, som Bengt, att genom *uppföljning* låta elevens svar utgöra grunden för fortsatt diskussion. Ur ett didaktiskt perspektiv kan *den proximala utvecklingszonen*, enligt Dysthe (1996) problematiseras eftersom läraren måste förhålla sig till hela klassens möjliga utvecklingszoner samtidigt. Lärarna i undersökningen framhåller svårigheten i att låta alla elever komma till tals men försöker genom varierade arbetsformer och muntliga redovisningar där elever inte är medvetna om att de övar muntlig kompetens låta alla höras.

När lärarna resonerar kring smågruppssamtal visar de på ett sociokulturellt förhållningssätt där elevers deltagande ses som en viktig roll i utveckling av muntlig kompetens. Elevernas muntliga bidrag ses som möjlig *stöttning* eller *byggnadsställningar* för andra elevers och sin egen utveckling. Genom en medvetenhet i hur och varför grupper sätts samman visar både Carin, Elsa och Doris att de anser den sociala kontexten vara en viktig parameter för lärandet. Däremot utnyttjas inte elevers åsikter i respons-sammanhang på samma öppna och självklara sätt. Där sätts restriktioner om positiv feedback med syfte att skapa ett gott klassrumsklimat, något som i längden kan missgynna den muntliga kompetens utveckling (Olsson Jers, 2010).

Vid de förberedda talen har ansträngningarna med att skapa trygghet i klassrummet fått ta stor plats i förberedande övningar. Enkätundersökningen som genomfördes i förstudien visade att en majoritet av eleverna kände ett obehag inför muntliga redovisningar och lärarna visar sig ta stor hänsyn till de anpassningar elever känner att de behöver för att våga ställa sig inför sina klasskamrater och hålla tal. När elever har rollen som huvudaktör i klassrummet verkar de övriga elevernas betydelse för situationen, som lyssnare och publik, förgivettagen av lärarna. De nöjer sig med att eleverna ger respons och är snälla och visar respekt mot talaren. Möjligtvis kan det vara en förklaring till att metaspråket kring muntlig kompetens i respons-sammanhang inte utvecklas. Ett metaspråk som Olsson Jers (2010) menar saknas i skolan och som en större medvetenhet kring lyssnarens aktiva medskapande roll skulle kunna öppna upp för.

Undersökningen lyfter främst fram tre svårigheter i arbetet med att främja muntlig kompetens. Det första är att muntliga moment i svenskan tar mycket tid i anspråk och därför inte ges den plats som hade krävts för att tillgodose alla elevers behov, ett klassiskt dilemma i

skolsammanhang. En konsekvens av tidsproblematiken är att, som Astrid säger, enbart de elever som redan gillar att prata utvecklas. Något även Carin kan stödja då hon haft tillfälle att arbeta med mindre grupper där hon hann ge elever mer tid och där såg en tydlig utveckling. Den andra problematiken som tydliggörs är att arbetet med respons från lärare till elev och mellan elev och elev i stor grad utmärks av Olsson Jers (2010) *översalutogena* förhållningssätt. Det tredje handlar om i vilken utsträckning blivande lärare får med sig verktyg från lärarutbildningen lämpade för att kunna arbeta med utveckling av muntlig kompetens.

Utifrån begreppet *zones of proximal development* (Brown 1994, se Dyshte 1996) kan lärare tjäna på att släppa huvudansvaret för responsen och låta elevernas respons stå för *stöttning* i undervisningen. Det skulle kunna bidra till att fler kunskapsnivåer synliggörs och blir *proximala utvecklingszoner*, möjliga för andra elever att närma sig. För att detta ska ske behöver lärarna klara av att medvetandegöra eleverna om det gemensamma lärandets och sociala kontexters betydelse för individens utveckling. När lärare menar att elever främst utvecklar trygghet, som konkret bevis på utveckling är det med stöd i kunskapskraven beträffande hur elevers muntliga redovisningar levereras ”med viss säkerhet” eller ”med säkerhet” (Skolverket 2011:162–164) motiverat att arbeta med trygghetskapande.

En relevant fortsättningsstudie hade undersökt lärares syn på den egna muntliga kompetensen och dess konsekvenser för undervisningen och eleverna. Med utgångspunkt i de resultat som framkommit hade det varit intressant att vidare undersöka vilka förutsättningar studenter på lärarprogrammet ges att utveckla elevers muntliga kompetens som utexaminerade svensklärare, både generellt i svenskämnet men i synnerhet när det kommer till arbete med elevrespons. Carin är tydlig i sin åsikt att utbildningen är bristfällig och både svensk (Olsson Jers 2010) och australiensisk (Oliver et al. 2005) forskning pekar på liknande resultat. Problematiken blir extra tydlig i denna undersökning när lärare menar att elevfeedback är viktig men inte har förmågan att avgöra om elever lär sig något när den används i undervisningen. Å ena sidan finns det alltså en uttalad brist men å andra sidan säger sig samtliga lärare i denna undersökning vara nöjda med hur deras undervisning utvecklar elevers muntliga kompetens, varför denna motsättning är relevant ur både lärarutbildningens, elevernas och lärarnas perspektiv att försöka reda ut. Om lärare inte får med sig verktyg för att avgöra vad elever *förväntas lära sig* är det också omöjligt att rättssäkert utvärdera vad de *faktiskt lärt sig*.

## Referenser

### Elektroniska

Oliver, R., Haig, Y., & Rochecouste, J. (2005). Communicative Competence in Oral Language Assessment. *Language and Education*, 19:3, 212-222. Hämtad 2015-12-04 från <http://dx.doi.org/10.1080/09500780508668675>

Skolverket. (1992). *1970 års läroplan för gymnasieskolan Lgy 70*. Hämtad 2015-11-30 från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=51>

Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Hämtad 2015-11-30 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2015-11-30 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2015-12-03 från [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

### Tryckta

Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Reprocentralen, Området för lärarutbildning, Malmö Högskola.

Claesson, S. (2007) *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och tala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Jakobsson, A. (2012). Pedagogisk Forskning i Sverige. *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*. 17(3-4), 152-170.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Holmbergs.

Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Västerås: Edita Västra Aros.

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

Rudsberg, K. (2014). *Elevers lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard U.P.

### **Muntliga källor**

Astrid 2015-11-23

Bengt 2015-11-24

Carin 2015-11-26

Doris 2015-11-27

Elsa 2015-11-27

## Bilaga 1 – Enkät

Attityder till muntlig framställning

Deltagandet är helt anonymt och frivilligt. Du kan när som helst avbryta din medverkan. Resultaten ingår i ett utvecklingsprojekt om muntlig framställning och kommer att presenteras i min seminariegrupp 28-29 oktober för andra lärarstudenter vid Göteborgs Universitet.

**Vad tycker du om att redovisa och prata inför hela klassen?** (Skriv med egna ord)

---

---

---

**Vilket muntligt redovisnings sätt tycker du är bäst?** (Ringa in ditt svar)

FRAMFÖR HELKLASS

I MINDRE GRUPP

BARA FRAMFÖR LÄRAREN

**Föredrar du att redovisa själv eller tillsammans med någon/några klasskamrater?**

SJÄLV

I GRUPP

TVÅ OCH TVÅ

**Vill du öva mer på att prata inför klassen?** (Ringa in ditt svar)

JA

NEJ

**Om du svarade ja, varför vill du öva mer?** (Skriv med egna ord)

---

---

**Hur känner du precis innan du ska redovisa?** (Ringa in ditt svar)

VAD ROLIGT!

NERVÖST!

TRÅKIGT!

HEMSKT!

ÖVRIGT: \_\_\_\_\_

**Hur känner du under tiden du står framför klassen och pratar?**

---

---

**Hur känner du när du är färdig med din redovisning?**

---

---

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

## Bilaga 2 - Följebrev till e-postutskick



### GÖTEBORGS UNIVERSITET

#### **Brev till respondent**

Hej!

Jag heter Elin Sundin och läser just nu sista terminen på lärarprogrammet med inriktning mot svenska och bild. Mitt examensarbete handlar om muntlig framställning, mer specifikt om lärares tankar kring muntlig framställning och det praktiska arbetet i klassrummet. För mitt examensarbete vill jag nu be om just din hjälp!

Mitt examensarbete syftar till att få en djupare inblick i svensklärares tankar kring muntlig framställning i gymnasieskolan, både gällande förberedd muntlig presentation och det dagliga arbetet i klassrummet.

Jag vänder mig till dig i egenskap av svensklärare på en gymnasieskola på [REDACTED], det område jag valt att fokusera på. I urvalet har jag tagit hänsyn till valt område, teoretiskt eller praktiskt inriktning på skolan samt könsfördelningen och det faktum att respondenterna i så stor mån som möjligt bör vara okända för mig som intervjuare. Deltagandet är frivilligt och i det första läget erbjuds tio lärare att delta.

Ett deltagande skulle innebära en intervju med mig under v.48, på en tid och plats som passar dig, (med reservation för redan inbokade intervjutider). Intervjun tar mellan 30-45 minuter och kommer att spelas in. Ditt deltagande är anonymt och varken inspelningen eller det transkriberade materialet kommer att nyttjas för andra syften än denna undersökning.

I samband med intervjun noterar jag även om du är intresserad av att ta del av den färdiga uppsatsen och kommer i så fall att kontakta dig via e-post när den publicerats.

Om du har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta mig eller min handledare, se kontaktuppgifter nedan.

Tack på förhand för din medverkan!

**Elin Sundin**

**Telefonnummer:** 070-359 18 44

**E-post:** [elinsund@gmail.com](mailto:elinsund@gmail.com)

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Pernilla Ahlstrand, Högskolan för scen och musik

**Telefonnummer:** 070-143 82 52

E-post: [pernilla.ahlstrand@gu.se](mailto:pernilla.ahlstrand@gu.se)



## Bilaga 3 – Intervjuguide

### **Intervjuguide**

*Syftet med undersökningen är att få en djupare förståelse för hur en grupp svensklärare tänker kring elevers muntliga kompetens och språkutveckling i svenskämnet. Vidare undersöks vilken roll de ger muntliga moment i sin planering av undervisning.*

*– Hur arbetar svensklärare för att främja elevers muntliga kompetens?*

*– Hur resonerar svensklärarna kring arbetet med att främja utveckling av elevers muntliga kompetens i lärarledda samtal, smågruppssamtal samt förberett tal?*

### **Presentation**

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken inriktning har skolan du arbetar på nu?

### **Muntlig kompetens**

Hur skulle du definiera muntlig kompetens?

Finns det olika typer av muntlig kompetens?

Anser du att det är viktigt för elever att öva sin muntliga kompetens?

Vilken muntlig kompetens utvecklar eleverna i svenskämnet, tycker du?

Vad är viktigt för dig att tänka på för att undervisningen ska utveckla elevers muntliga kompetens?

### **I klassrummet (Lärarledda samtal, smågruppssamtal och förberett tal)**

Vilka typer av samtal kan förekomma på svensklektionerna?

Hur gör du för att alla elever kommer till tals?

Hur fördelar du ordet i klassrummet?

Hur tänker du när du formulerar följdfrågor till elever?

Hur gör du för att uppmuntra tysta elever att prata i klassen?

När arbetar eleverna med smågruppsdiskussioner?

Hur sätter du samman grupperna?

Vad är syftet med att ha grupparbeten?

Hur arbetar du med muntlig framställning inför förberedda tal, t.ex. nationella proven?

Hur kan du som lärare hjälpa en elev att utveckla muntlig kompetens?

Hur märker du att en elev utvecklat sin muntliga kompetens?

Kan du ge något exempel?

Kan elever hjälpa varandra att utveckla den muntliga kompetensen? Hur?

Vilka anledningar kan det finnas till att elever inte deltar muntligt i undervisningen?

Vilka problem har du mött hos eleverna när det kommer till muntligt framträdande?

### **I lärarrummet (Planering)**

Planerar du in särskilda moment för att öva elevers muntliga kompetens? (Eller pågår det hela tiden?)

Kan du ge exempel på övningar du använder för att öva muntlig kompetens?

Vilka egenskaper vill du att eleverna ska utveckla utifrån de övningarna?

Hur väljer du dina övningar?

Samarbetar du med dina kollegor i utformandet av upplägg för att träna muntlig kompetens?

### **Styrdokument**

Vilken betydelse har den muntliga kompetensen i de yrken dina elever utbildas för?

Anser du att elevers sociala kompetens övas i svenskämnet?

### **Anslutningsvis**

Hur utvecklar du ett gott klassrumsklimat för muntliga moment?

Följer du någon forskning inom språkutveckling?

Är du nöjd med hur din undervisning utvecklar muntlig kompetens hos dina elever?

Det var mina frågor, finns det något du vill ta upp eller tillägga?

Tack för din medverkan!