

”[...]har gjort en plansch så måste man ju berätta och visa”

- En diskursanalytisk studie av mellanstadieelevers föreställningar och attityder till muntlig framställning i svenskämnet

Av: David Lilliehöök

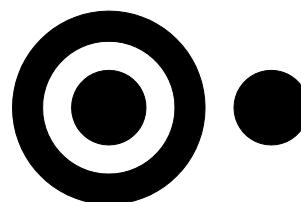
Handledare: Daniel Wojahn

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 2 15 hp

Svenska | Vårterminen 2017

Grundlärarutbildning med interkulturell profil mot årskurs 4–6



Abstract

Title: If you've made a poster, you got to show and tell. A discourse-analytic study of Swedish secondary school pupils' conceptions and attitudes towards oracy in Swedish language studies.

The aim of this study was to take a closer look at attitudes concerning education using oral presentations as the main activity in Swedish language studies in a Swedish secondary school. To accomplish this, the study aimed to answer the following questions:

- In what way do four groups of secondary school students talk about oral presentations in Swedish language studies?
- Which preconceptions and attitudes to oral presentations do the student express?
- Which discourses are actualized in the discussions and how are these constructed?

Secondary school pupils were used as a primary source of knowledge here through the use of four semi-structured focus group discussions. Students were asked questions about their understanding of what the essence of oral presentations is, as well as their experiences, feelings and what expectations they felt were placed on them by their teachers. The material shows a discourse composed of a mixture of excitement and fear. The pupils attribute to the creative side to planning presentations and using esthetic or even electronic media to excitement but also express anxiousness regarding the permanence of spoken word and the stress of potentially making a fool of oneself in front of their peers.

Keywords: Discourse, Oral presentation, Topos, Focus group discussion

Nyckelord: Diskurs, Muntlig framställning, Topos, Fokusgruppsamtal

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Muntlig framställning	2
2. Teoretisk bakgrund	3
2.1 Socialkonstruktivism	4
2.2 Diskurs	5
2.3 Skolans träningslogik	6
3. Tidigare forskning	8
4. Metod	10
4.1 Semistrukturerade fokusgruppsamtal	10
4.2 Deltagare och genomförande	11
4.3 Topos	12
4.4 Reliabilitet och validitet	12
4.5 Etiska överväganden	13
5. Analys och resultat	13
5.1 Muntlig framställning – Ett komplement	14
5.2 Muntlig framställning – Tydlighet är essentiellt	15
5.3 Muntlig framställning – Möjlighet till multimodalitet	16
5.4 Muntlig framställning – Ångestladdad	17
5.5 Resultatsammanfattning	19
6. Slutsatser och slutdiskussion	20
6.1 Muntlighetsundervisning, hur vet vi hur?	20
6.2 Ångest som avskräckande faktor	21
6.3 Läraren som kompass och dualitet i diskursen	22
6.4 Vidare forskning	24
7. Käll- och litteraturförteckning	25

Elektroniska källor.....	27
Bilaga 1 – Missivbrev.....	28
Bilaga 2 – Intervjufrågor	29

1. Inledning

Det har under sedan skolan begynnelse (och inte minst på 1970-och 80-talen) funnits tydligt fokus på skrivande och läsande i den svenska skolan, både bland forskare och lärare. Muntlighet har emellertid både i uppgifter och som fenomen karaktäriserats av en viss relativ anonymitet (Strömquist 1992, s. 7). Den forskning som bedrivits har främst orienterats gentemot undervisning i läsning och skrivning medan talet förbisetts inom skolforskningen (Gibbons 2013, s. 47). Under mina sammanlagt fyra år på lärarutbildningen är min uppfattning att finns liknande yttringar, d.v.s. att det funnits en avsaknad kring undervisning om muntlig framställning samt undervisning och betygsättning av densamma. Den praktiska dimensionen av detta kunde observeras under kursen verksamhetsförlagd utbildning, där förberedda muntliga framställningar i undervisningen och undervisning i muntlighet användes väldigt sparsamt. Sparsamheten är intressant eftersom det numera finns nationella och obligatoriska prov för våra produktiva kommunikativa färdigheter, d.v.s. muntliga och skriftliga.

Kommunikativa färdigheter har en naturlig och central roll i svenskämnets undervisningsinnehåll. I undervisning kring muntlighet och muntlighet i undervisningen verkar det dock finnas en genomgående ångests, både hos en del elever och lärare som hindrar den muntliga undervisningen från att ta vad som anses ”för mycket” plats. Ett exempel på detta finner vi i en undersökning genomförd av GFK (Growth for Knowledge) där 18 % av svenska högstadie-och gymnasieelever berättar att dem hellre stannar hemma en dag än att tala inför en grupp (Skolvärlden 2012). Den kritiskt tänkande ifrågasätter kanske om detta är något inneboende sedan tidig ålder, eller något som konstrueras kontinuerligt genom ungas skolgång. En erfarenhet jag har från såväl skolgång till yrkesutövning är att det finns eller har funnits en konvention att det ofta är ”tillräckligt” att elever vågar tala inför en grupp. En konvention som strider mot nutida forskning, såsom Cecilia Olsson Jers (2010) som beskriver ett samband mellan kommunikativ förmåga (såsom verbal sådan) och möjligheten till deltagandet i ett demokratiskt samhälle och att sådan förmåga tränas bl.a. via genomtänkt feedback. Den bristande kontrollen på genren som ”det är tillräckligt” tyder på kan sammankopplas till vad Dysthe (1996, ss. 58–61) redogör för i ett resonemang där kontroll i klassrummet likställs med elever som är delaktiga och förstår lärandet och syftet med lärandet, inte ”bara gör” som läraren säger. Återkopplingen och förklaringen till den påtalade ångesten tidigare i texten kanske

skulle kunna finnas i brister kring hur det svenska utbildningsväsendet talar om och ser på muntlig framställning.

I den här studien söks diskursyttringar kring muntlig framställning i skolan. Genom fokusgruppsamtal med fyra elevgrupper i två olika områden i Sverige undersöks elevers uppfattning och upplevelse av hur muntlig framställning konstrueras i klassrummet med syfte att undersöka och identifiera diskursinriktningar hos elevgrupperna.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studien har till syfte att undersöka hur fyra elevgrupper inom ramen av ett fokusgruppsamtalets struktur diskuterar i och med undervisning och examination med muntlig framställning som kommunikativt medel i skolämnet svenska. Detta analyseras med hjälp av begrepp och principer hämtade från socialkonstruktivism och diskursanalys.

- Hur samtalar fyra elevgrupper i årskurserna 4–6 muntlig framställning i skolämnet svenska?
- Vilka föreställningar och attityder har eleverna kring muntlig framställning i skolan?
- Vilka diskurser aktualiseras i samtalen och hur konstrueras dessa?

1.2 Muntlig framställning

Muntlig framställning presenteras i detta avsnitt med syfte att avgränsa begreppets betydelse i studien. Detta är nödvändigt eftersom begreppet under tidsperioder och ur perspektiv infattat olika betydelser och handlingar, utan hänseende till detta skulle studiens resultat vara svårförståeligt. Här presenteras även muntlig framställning ur ett skolhistoriskt perspektiv.

Muntliga undervisningsaktiviteters historia beskrivs av Kent Adelman (2002). Dennes avhandling hanterar muntligt kommunicerade undervisningsaktiviteter (som tal- och lyssningsövningar) och ställer dessa i kontrast till skriftliga sådana (textproduktion och avkodning). Adelman menar här att undervisning i rent muntliga aktiviteter är relativt nymodigt i jämförelse med de många hundra år äldre skriftdidaktiska aktiviteterna. Tidig muntlighetsundervisning innebar dessutom främst mimik och innehöll ofta ingen

producerande aspekt. Riktiga krav på undervisningen kring muntliga aktiviteter infördes först med Lgr80, drygt 200 år efter skriftens didaktik utformades (Adelmann 2002, ss. 27–28). Muntlig framställning som term medföljde dock inte denna läroplan utan den följande lpo94 och kan därför sägas utan tvekan ha haft endast en relativt kort roll i skolans redan korta historia av policydokumentsbestyrkt muntlighetsundervisning.

Vad innefattar då muntlig framställning som aktivitet? Detta förklaras nog mest taktfullt av Cecilia Olsson Jers (2010), lektor vid Malmö högskola i dennes verk *Klassrummet som muntlig arena - att bygga och etablera ethos*. Hon beskriver muntlig redovisning som en aktivitet där elever förbereder en text som sedan muntligt delges inför de andra eleverna eller läraren. Att muntlig framställning skulle vara en rent muntlig genre råder det dock vissa tvivel om. Enligt Olsson Jers är den aktivitet som idag benämns muntlig framställning egentligen inte en muntlig textgenre utan något kallat en hybridgenre, i hennes ord en skriftlig genre med en muntlig presentationsform. För att ge struktur till denna muntliga aktivitet används alltså skriftlig text som hjälpmall (Olsson Jers 2010, ss. 91–99).

Undervisning i muntlig framställning inom kontexten till detta arbete bör därför förstås som en relativt ny undervisningsaktivitet som syftar till att lära elever att producera och framföra en muntlig text med struktur given via skriftliga medel. Det avser alltså inte muntlighet inom undervisningen i form av dialog mellan lärare och elev eller elev och elev. Mads Thorkild Haugsted (2004), som utfört muntlighetsforskning i Danmark, menar att detta ses som en differentiering mellan muntlighet i undervisningen och undervisning i muntlighet.

2. Teoretisk bakgrund

Detta avsnitt behandlar valet av teoretiskt ramverk, i denna studie används socialkonstruktivism och begrepp lånade därifrån eftersom det lämpar sig väl i en studie som avser att undersöka konstruktioner kring ett ämne. Detta ramverk överensstämmer i hög grad med studiens syfte och frågeställningar, d.v.s. hur diskurskurser konstrueras i samtal mellan elever och vilka föreställningar och attityder det går att utvinna från dessa.

2.1 Socialkonstruktivism

Den värld vi lever i menar vissa ej grundar sig i objektiva sanningar utan snarare subjektiva tolkningar av omvärlden, baserade på tidigare erfarenheter och förutsättningar baserade i dessa samt att det sociala samspelets föränderlighet även leder till att olika tolkningar kan ske av en och samma person inom olika sociala kontext. Detta ligger i grunden för det perspektiv som kallas socialkonstruktivistiskt, en grundpelare i socialvetenskaplig forskning.

Tomas Saar (2005, ss. 29–35) presenterar några centrala förutsättningar för socialkonstruktivismen samt de upphovsmän som kan ses som oumbärliga. Ett exempel är Peter L. Berger och Thomas Luckmans *The Social Construction of Reality* från 1966. Deras definition av socialkonstruktivismen presenterar dem som tanken att ”människors verklighetsuppfattningar konstrueras och omkonstrueras i ett ständigt växelspel med sammanhanget”, med andra ord att individens tolkning av världen bestäms utifrån erfarenheter och skiftar när nya sådana introduceras (Saar 2005, s. 30). Socialvetenskaplig forskning blir därför lätt beroende av en viss kontext, något som oftast kompenseras för med ett större antal subjekt (Dahlin-Ivanoff 2016, ss. 82–83).

Stöd för detta får vi också via Vivian Burrs (2000) fyra premisser för socialkonstruktivism. De är som följer:

1. En kritisk inställning till det som kan kallas ”självklar kunskap” eller kunskap vi helt enkelt tar för given och inte reflekterar över.
2. Att vi upplever världen som kulturellt eller historiskt betingad och därmed dynamisk.
3. Erkännandet av relationen mellan kunskap och sociala processer.
4. Erkännandet av relationen mellan kunskap och social handling, d.v.s. hur olika handlingar kommer uppfattas t.ex. utifrån olika världsbilder.

Här ser vi ett liknande system där den kunskap som ses som objektiv i själva verket är en systematiskt förstärkt subjektivitet och därför öppnar sig för både kritik och analys.

Med dessa urkunder i ryggen kan en generell beskrivning av det socialkonstruktivistiska antagandet sägas vara att verkligheten konstrueras utifrån erfarenheter och sociala normer, dessa är i sin tur ett resultat av systematiskt anammade subjektiviteter. Dessa sociala normer tas därför i åtanke under analys men kan ej garanteras helt undanträngas. En grund för detta ligger istället i att erkänna Burrs premisser för socialkonstruktiviteten.

2.2 Diskurs

Ett av de centrala teoretiska begreppen som används i studien är diskurs. Begreppet har beskrivits och definierats av forskare på åtskilliga sätt och kan vara svårförståeligt oavsett kontexten om det inte definieras vad som avses. Det som följer i detta avsnitt är en kort genomgång av några av dessa följt av en egen definition baserad på modern forskning.

Professor James Paul Gee (1990) beskriver att det finns två urskiljbara nivåer av diskurs, dessa kallar han "Diskurs_D" och "diskurs_d". I detta avseende innefattar den större Diskurs_D i relation till den mindre, d.v.s. diskurs_d och beskrivs som människans sätt att existera och leva utifrån alltifrån ordval, värderingar, trosuppfattningar till sociala identiteter och kroppsspråk. Den åtskiljning Gee presenterar mellan diskursnivåerna är att Diskurs_D alltid innefattar mer än språk och språkliga företeelser, vilket diskurs_d inte gör (ibid. s. 142). Den danske språkforskaren Mads Hermansen (2000) skriver att kommunikation (språk) utgör grunden för all mänsklig kunskap och diskurs är det som styr kommunikationen och hur denne kan förstås. Diskurs ger oss möjlighet till förståelse av den värld vi skapat genom olika språkliga aktiviteter och styr hur den fortsätter konstrueras. Hermansen summerar beskrivningen med att "Man kan säga att både världen och de mentala konstruktionerna av världen bestäms av diskursen (samtalet om, eller historien om)" (ibid. s. 76).

En av de senaste beskrivningarna av diskurs finner vi i Kristina Boréus text där hon skriver att "Diskurser är språkliga praktiker – regler för och regelbundenheter i hur man kategoriserar och talar – men kan också innefatta andra praktiker" (Bergström & Boréus 2016, s. 177). Den förklarande texten skulle kunna anses svävande och svårförståeligt, men sådan är kanske diskursens karaktär. En definition som bär likande grunder stiftades av makarna Meriel och Thomas Bloor som skriver i sin introduktion till kritisk diskursanalys att diskurs är den högsta nivån av text, ovanför meningar, ord och fonem.

Det är förväntningar för agerande gentemot varandra eller en kommunikativ situation, men även mot kontext, fält och register (Bloor & Bloor 2007, ss. 6–7).

Tidigare nämndes att studien lånar begrepp från socialkonstruktivismen, ett sådant som lånats är s.k. *dekonstruktion*. Anledningen till att denne benämns här och inte under rubriken för socialkonstruktivism är att dennes växelverkan med diskursanalysen och hur denne utförs i studien. Dekonstruktion (som metod) beskriver Margaretha Järvinen som en avmystifierande närläsning och t.ex. texter och ett kritiskt sökande efter textens interna problem (Järvinen 1999, ss. 18–28). Dekonstruktion kan förklaras som ett isärplockande av konstruktioner med avseendet att förnimma sig av alternativa perspektiv eller förståelser eller underliggande värderingar (se: Burman 1994; Parker 1994). Det finns anledning att presentera en kort (och grovt förenklad) redogörelse för dekonstruktion eftersom studiens bygger på dekonstruktioner av såväl muntliga som skriftligt presenterade (transkriberade) muntliga texter. Dekonstruktion används genomgående under studien, såsom vid urskiljningen av topos och vid analys av dessa bl.a. eftersom dessa bryts ur sin kontext (både rumsligt, socialt och historiskt).

Det lovades en diskursdefinition i metatexten till detta avsnitt och den definition diskurs kommer bära kan beskrivas som det talmönster och normativa regelverk för hur något samtalas kring och förstås inom en viss grupp med specifika sociala konstruktioner rörande ett ämne. Kort sagt ett mönster för språk och normer - inom ett ämne eller område - i en specifik kontext.

2.3 Skolans träningslogik

I dagens skola kan det sägas finnas en anamnad praxis som följs av den större andelen aktiva lärare. Denna uppkommer som en maktstruktur¹ och formas av såväl sociala och politiska maktstrukturer inom skolan i en växelverkan. Tomas Saar (2005, s. 55) benämner denna praxis som en träningslogik och sätter upp ett ramverk för en hierarkisk struktur som styr i vilken utsträckning vissa typer av undervisning förekommer. I toppen

¹ Begreppet makt kan förstås utifrån Foucaults (1980) definition. Tomas Saar aktualiserar detta perspektiv i en skolkontext.

av hierarkin menar Saar att de äldsta och klarast definierade aktiviteterna finns – de skriftliga. Under dessa följer de muntliga och sedan de praktiska. Det spelar enligt Saar här ingen roll vilken aktivitet som är bäst lämpad att lära ut någonting, ju högre den står i hierarkin desto större är sannolikheten att den kommer att användas.

Saar menar att träningslogiken som den ser ut idag är en kvarleva från hur skolans historia hanterat dessa aktiviteter. Ser vi tillbaka på Adelmans (2002) redovisning av muntlighetsundervisningens historia i skolan så är det rimligt att muntliga aktiviteter följer skriftliga för även om muntliga aktiviteter inte alltid har varit del av läroplanen så är mimik och repetering en gammal tradition inom skolan, kanske den äldsta, men som har tappat fotfäste i och med befolkningens växande litteracitet. Vad detta summerar är en praxis som accepteras undermedvetet då den ses som normal, enligt Saar (2005) är träningslogiken inget medvetet utan det som skolan ”bara gör”. Saar presenterar den nutida träningslogiken som fem punkter:

1. Reproduktion av färdiga kategorier,
2. Fokus på skriftliga beskrivningar,
3. Föreskriven moral,
4. Uteslutning av alternativa rationaliteter
5. Procedurer istället för meningsskapande (ibid. s. 55)

Saar (2005, ss. 55, 58) menar att detta regelverk, medvetet eller ej, idag spelar in på vilka aktiviteter som haft en dominerande plats inom skolan genom influens på framtida läroplaner.

Studien erbjuder ännu ett begrepp i form av s.k. yrsel (ibid. ss. 78, 104). Yrsel kan förstås som en ångest inför att lämna en bekant form av undervisning med tydliga svar för att istället utforska en obekant sådan. För eleverna innebär yrsel att de lämnar aktiviteter som de demystifierat genom år av erfarenhet för att istället göra någonting som känns nytt och kanske till och med läskigt – detta benämns som elevyrsel. För läraren innebär yrsel att denne antingen är obekvämd med hur aktiviteten skall planeras, utföras, examineras och/eller efterarbetas, hur eleverna kommer reagera eller en kombination av dessa vilket leder till en ångest – detta benämns som läraryrsel. För bägge handlar det med andra ord

om att lämna tryggheten av träningslogiken. Dessa kan sedan ha en cyklisk relation där en parts yrsel kan föda den andras.

Summerat kan man säga att träningslogiken är en normsamling för hur undervisning bör utföras enligt den svenska skolans sociala kontext. Denna är sedan länge en del av skolans grund för många och att lämna dessa har en potential att resultera i ångest för såväl elev som lärare, detta benämns som yrsel. Dessa aspekter bärs med in i analysen och diskussionen.

3. Tidigare forskning

Detta avsnitt behandlar den forskning som bedrivits inom undervisning i muntlighet, muntlig framställning samt elevers möte och skolans mening med etablerandet av muntliga genrer i undervisningen. Forskning om muntlig framställning i den svenska skolan är idag en sällsynthet, inte minst forskning som utförts under rådande läroplan i mellanstadiet där det i skrivande stund finns noll referentgranskade publikationer. Ser man till det totala antalet svenska publikationer så dominerar studenter på Sveriges lärosäten generellt detta område i nummer. Dessa kan dock, med de budgetära och tidsmässiga åtstramningar som studierna utförs med, inte anses vara särskilt intersubjektiva eller representativa för svensk undervisningspraxis som helhet. Detta kan botten i att muntlighetsundervisning är just relativt nytt som omnämnt i avsnitt 1.2 och därför saknar en lika djupt traditionsbaserad undervisningspraxis.

Olsson Jers (2010) vid Malmö högskola har undersökt etablerandet av den retoriska principen ethos på svenska gymnasieskolor i samband med muntlighetsundervisning inom svenskämnet. Ethos definieras här som "[...] det övertygningsmedel som ligger i talarens egen karaktär såsom den visar sig och det som talaren väljer att visa för lyssnarna i den kommunikativa situationen" (Olsson Jers 2010, s. 31). Studien granskar hur lärare och elever konstruerar muntliga framställningar samt exakt hur undervisningen fostrar eleverna till bättre deltagare i demokratiska processer. Tanken är här att den kommunikativa kompetensen möjliggör en högre grad av makt över omvärlden genom att tillåta talaren att vinna över andra likasinnade. Ethos som en färdighet menar Olsson Jers är någonting som tränas fram långsamt via genomtänkt respons efter utfört arbete. Hon undersöker även muntlighetsundervisningens utformning i kontrast till den

textbaserade undervisningen och finner att en del muntlighetsundervisning fortfarande sker genom skriftliga men. Exemplet som här lyfts är muntlig framställning som, med stöd i Olga Dysthe (1996), framställs som en s.k. hybridgenre. Detta menar hon innebär att genren varierar mellan skriftliga och muntliga men.

Haugsted (2004) har undersökt muntlighetsundervisningen i Danmark och finner att lärare i de danska skolorna i regel saknar en strukturerad muntlighetsundervisning trots krav på detta under alla undervisningsstadier i den danska läroplanen. Lärare här uppger att de vet om kraven men inte vet hur de skall gå tillväga, något som lett till en utsträckt oro inför utförandet av sådan undervisning. I denna studie står Haugsted för ett ställningstagande, det att muntlighetsundervisning är en skild värld från muntlighet i undervisningen. De anses båda vara viktiga men är olika praktiker från grunden.

En studie gjord i Bangladesh av Mariam Begum och Sabrin Farooquis (2008) så studeras ett politiskt beslut att reformera en skriftspråklig kultur med fokus på bedömning av teoretiska och memorerade kunskaper mot bedömning av personlig utveckling, sociala färdigheter samt deras förmåga att uttrycka sig genom muntliga framställningar. Studien undersöker lärarnas inställning till förändringen och deras möjlighet till att genomföra den effektivt med goda resultat. Det framgår i studien att mindre än hälften av lärarna lyckades engagera sina elever och till stor del ignorerade det politiska beslutet. Några av lärarna såg förändringen som ett verktyg för hjälpa eleverna med sin kunskapsprogression, men flertalet ansåg att bedömningsfokus ska föreligga läs-och skrivförmåga. Dessa lärare ansåg till hög grad även att muntliga aktiviteter är alltför tidskrävande och gjorde att undervisningen inte kunde efterfölja den gällande läroplanen.

Anne Palmér (1999; 2008; 2010) har studerat muntlig undervisning i den svenska skolan ett längre tag och är delaktig i utformningen av de nationella proven i svenska. I en publikation från 1999 studerar hon lärare och elevers syn på muntlig framställning som undervisande och examinerande aktivitet. I denna studie redogör hon även för aktivitetens plats i den svenska skolan mer allmänt än i svenskämnet. Vad Palmér fann i denna studie var att undervisning i muntlig framställning skett närmst slumpmässigt eller utan samma nivå av bearbetning som skriftlig sådan. Palmer publicerar 2008 en rapport om muntlig kommunikation på två yrkesförberedande program i gymnasieskolan, dels utifrån ett didaktiskt fokus men även ett språkligt sådant. Hon undersöker även hur muntliga

undervisningsaktiviteter och kulturer kan beskrivas. En aspekt som blir belyst kring det ökade intresset av muntlighet i undervisningen skriver hon är införandet av kurser om såväl lokala kurser som den nationella kursen Svenska C på gymnasienivå. Kursen har fokus på det som refereras till som offentligt talande. Slutligen ger Palmérs publikation från 2010 en inblick i bedömning av muntlig kompetens såsom den kan förekomma i gymnasiets nationella prov i svenska och svårigheterna som uppkommer runt detta. Undersökningen tar avstamp i den förändring som gjordes 2007 som innebar att det muntliga delprovet i Svenska B ökade i omfång och bedömningen av densamma konkretiserades. Palmer konstaterar utifrån nio filmer med elevanförenden att bedömningen på grund av förändringen blivit mer samstämmig, delvis eftersom återkopplingen och bedömningen av provet görs i direkt anslutning till proven. En viktig aspekt Palmer diskuterar vid examination av muntliga framställningar är talarens primära mottagare, där läraren anser att det är en publik, samtidigt som det är oundvikligt att det inte till viss del är läraren efter det också är denne som gör bedömningen.

4. Metod

I detta kapitel redovisas studiens val av metod och beskrivningar kring insamlingen av empiri. Därtill presenteras tankar kring studiens reliabilitet och validitet samt viktiga etiska aspekter som bör redovisas vid studier med barn som informanter.

4.1 Semistrukturerade fokusgruppsamtal

Studiens insamling av empiri sker genom s.k. fokusgruppsamtal. Wibeck (2010) beskriver övergripande gruppsamtal som en grupp som under bestämd tid diskuterar och resonerar kring ett ämne under ledning av en samtalsledare, också kallad moderator. Metoden kan användas för att undersöka t.ex. föreställningar, attityder och uppfattningar närvarande i en social grupp (ibid. ss. 21–22). Samtalen som genomfördes var strukturerande och bestod av frågor som styrdes av en moderator. I enlighet med Denscombes (2009) redogörelse kring semistrukturerade intervjuer och att dessa inte behöver följa en bestämd sekvens men bör utgå från stipulerade frågor, följs denna mall (d.v.s. en öppen frågeordning) (se även: Descombes 1998, s. 138). Det som Denscombes framhåller som fokusgruppsamtalens fördelar med öppen ordningsföljd är möjligheten till ökad flexibilitet och vidd eller utförligheten i svaren.

Det finns definitivt både för- och nackdelar med fokusgrupper. En fördel är att fokusgrupper kan ge forskaren en mer detaljorienterad förståelse och kunskap kring ämnet, utifrån förutsättningen att det finns en genuin trygghet bland informanterna. Saknas den tryggheten och förtroendet för forskarens professionalitet eller personerna kan svaren dock möjligtvis bli artificiella vilket skulle kunna skada studiens reliabilitet och validiteten. Ytterligare en riskzon som ofta nämns vid beskrivningar av fokusgruppsamtal är att alla i gruppen inte deltar och inte delger sin syn eller åskådning. Det är moderatorns ansvar att samtliga gruppdeltagare får utrymme och lika villkor att framföra sitt under samtalet (Wibeck 2010, s. 57).

4.2 Deltagare och genomförande

De fyra grupperna som valdes fylldes slumpmässigt i klassrummet på deras respektive skolor. Först tillfrågades vilka som var villiga att ställa upp på samtalet och sedan användes lappar där eleverna fyllde i sina namn på för att bestämma vilka fyra som skulle delta genom slumpad dragning. Detta gjordes på två skolor jag tidigare arbetat på i olika roller för flera år sedan, en i Stockholm och en skola i Furulund (Skåne) och hade därigenom tillgång till ett relativt brett urval. Båda skolorna hade flera klasser i varje årskurs och varje fokusgrupp representerar skilda klasser, d.v.s. att det användes fyra elever från två klasser på varje skola. Studien genomfördes med i årskurs sex av anledningen av deras ökade exponering och (förmodade) förmåga att föra sin talan. Samtalen spelades in med diktafon och transkriberades sedan i sin helhet. Varje fokusgruppsamtal varade mellan 15–20 minuter. I transkribering och redovisning av delar från den texten i studien har informanterna givits figurativa namn i avidentifierande syfte. Dessa kallas för enkelhetens skull ”*Informant 1*” till ”*Informant 16*” där 1–4, 5–8, 9–12 och 13–16 deltog i skilda samtal.

Det bör nämnas att jag inte känner någon av eleverna som deltagit i studien sedan tidigare vilket annars kan verka rimligt eftersom jag arbetat på skolorna. Klasserna har valts utifrån tillgång via kontakter i personalen men steg har fortfarande tagits för att se till att ingen elev som möjligen skulle kunna känna mig deltog.

4.3 Topos

Sortering och kategorisering av empiri kan vara en invecklad procedur. Att på en induktiv grund skapa kategorier av materialet underlättas med ett adekvat verktyg. I denna studie användes konceptet topos på flera nivåer för att både kategorisera och presentera empirin på ett rättvist och konkret vis. Topos kan kort beskrivas som ett verktyg inom diskursanalysen för att t.ex. dela in en muntlig eller skriftlig text i mer konkreta segment.

Maria Wolrath Söderberg vid Södertörns högskola beskriver Topos som ett redskap inom diskursanalys som används för att strukturera förståelse. Topos kan förklaras som ett samtalsämne eller grund för diskussion inom olika språkliga praktiker. Denna/dessa samtalspunkter är naturligt legitima inom den sociala konstruktion där de existerar. Det är därför även den sociala gruppen som väljer lämpliga topos. Detta val utgår från en blandning av enskilda värderingar inom en maktstruktur samt ett socialt samarbete inom sfären. Detta kan därför sägas ligga i grunden för den diskurs som kan tillåtas existera. Kategorisering av topoi är dessutom en infallsvinkel som visar på naturligt spontana val inom en grupp, något som passar i en fokusgruppssamtalssituation där gruppen på ett naturligt sätt samspelar för att producera en diskurs som är, inom den, legitim (Wolrath Söderberg 2012, ss. 111–112).

I föreliggande studie används därför topos som diskursivt verktyg för att bryta ut diskursmarkerande och återkommande samtalspunkter eller -ämnen.

4.4 Reliabilitet och validitet

Tillförlitlighet eller s.k. reliabilitet avser huruvida studiens resultat skulle kunna återskapas med andra forskare om studiens övriga förutsättningar är oförändrade (Patel & Davidsson 2003, ss. 100–101). Jan Trost (2005) skriver att reliabilitet (eller såsom han emellanåt kallar det, *konsistens*) inte är närvarande på samma sätt i kvalitativ forskning som den är i kvantitativ sådan. Detta grundar Trost på det faktum att forskare tenderar att intresseras av förändringar i kvalitativ forskning istället för t.ex. liknande och konsista svar (ibid. s. 111). Trovärdigheten eller validitet är ett mått på om en fråga mäter eller beskriver och svarar på det forskaren har för avsikt att mäta och besvara (Bell 2006, s. 117; Kvale & Brinkmann 2009, s. 264; Trost 2005, s. 113). För att möta kraven på validitet och reliabilitet i den här studien försöker jag, såsom Trost samt Patel och

Davidsson skriver reflektera kring hela processen och vara transparent i samtliga delar (Patel & Davidsson 2003, s. 106; Trost 2005, s. 114). Det finns ett tydligt samband mellan reliabilitet och validitet, är studien inte reliabel så saknas också validitet och tvärtom (Bell 2006, s. 118). Ett sätt för forskaren att öka såväl validitet som reliabilitet är att studera närliggande metodologiska undersökning, vilket jag gjort såväl som tidsbegränsningen för studien tillåtit.

4.5 Etiska överväganden

Undersökningar som använder olika kvalitativa insamlingsmetoder ställer forskaren inför etiska överväganden och skyldigheter. Värna om informanterna som formar empirin kan beskrivas som det mest övergripande kravet. Detta formuleras sedan i fyra mer detaljerade punkter i Forskningsetiska principer inom human-samhällsvetenskaplig forskning, där tre är prominenta i den här studien: informations-, samtyckes- och konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet 2005, s. 5). Kraven fylldes bl.a. genom ett missivbrev där informanterna delgavs delar av studiens format (de som var relevanta innan samtalet) och därtill också en obligatorisk skriftlig underskrift från elevernas målsman. Samtalen var tydligt och uttalat frivilliga och informanterna upplystes om studiens syfte samt att materialet skulle raderas det att studien var färdigställd samt att de även när som helst kunde avbryta samtalet utan bekymmer. Deltagarna informerades hur materialet skulle nyttjas och att materialet skulle aidentifieras (eller anonymiseras) vid transkription och publikation.

5. Analys och resultat

I detta avsnitt presenteras studiens resultat utifrån de givna frågeställningarna. Avsnittet struktureras utifrån de värdebärande *topos* som påträffats i fokusgruppsamtalen och kontextualiseras med hjälp figurativa personhänvisningar. Informanterna är elever i årskurs sex i svenska grundskolan. Rubrikerna som följer representerar dessa *topos* och följs av förklaringar kring hur dessa konstruerats med hänvisningar till utsagor i fokusgruppsamtalen. Det tåls att nämnas att informanterna vid flera tillfällen överlappade varandras uttalanden för att konstruera en gemensam poäng, och därför används ibland en längre citatdialog. Avsnittet avslutas med en kort resultatsammanfattning.

5.1 Muntlig framställning – Ett komplement

I samtalen kring muntlig framställning används oftast skriftlig framställning som jämförelse. Informanterna berättar hur muntliga framställningar oftast används som komplement till en skriftlig text, såsom förstärkning av en PowerPoint eller vid redovisning av en plansch dem arbetat fram. Ett flertal uttalanden tyder på en diskursriktning som indikerar att en typ av hegemoni², eller hegemonisk diskurs där skriftkulturen ses som dominerande och normativ. I samtliga grupper omnämndes vid två eller flera tillfällen muntlig framställning som ett komplement till något annat kommunikativt verktyg.

Informant 7: När vi gjort en faktatext ibland så kan man typ ha den muntligt inför hela klassen eller inför en grupp.

Ordföljden ”så kan man typ” kan ses som en nyckelfras, där det kan sägas påträffas en osäkerhet eller ambivalens. På frågan hur och när eleverna använder muntliga framställningar i skolan svarade *Informant 7* att detta är något dem använder efter ett grupparbete där dem t.ex. gjort en plansch, som dem sedan redovisar inför klassen, varpå *Informant 5* och *Informant 8* adderar senare under samtalet i diskussion kring en sådan redovisning:

Informant 5: Vi kommer inte lära oss någonting, alla kommer bara gå upp såhär och visa sin plansch sen läsa av den.

Informant 8: När man har gjort en plansch så måste man ju berätta och visa. Det är det vi ska göra i eftermiddag.

I detta avseende är det svårt att tolka det som ett positivt komplement till skriftliga texter, grundat i användningen av ”så måste man ju” även om det finns möjlighet till det. Däremot råder det lite tvivel om att formatet, d.v.s. läsa av sin plansch medföljs av ett lärande enligt informanterna. Tre av dem fyra grupperna diskuterade muntlig framställning som komplement som positiv aspekt i provsituationer, där muntlig

² Dominerande förhållningsätt och attityder som styr normerna i samhället (utifrån Antonio Gramscis hegemonibegrepp).

framställning i examinationer kunde användas av elever som hade svårt att visa sina kunskaper.

Informant 12: Man kan också, man kan också ha det efter prov, ehm alltså men om läraren tycker att man kan förklara lite bättre muntligt och man tycker det är jobbigt att skriva.

Skilda preferenser och förutsättning i elevers lärandestilar är något som ofta diskuteras i lärandekontexter, men skilda produktionsstilar är något som skulle kunna uppfattas som existerande, men som dock sällan aktualiseras förutsatt att det inte finns en föreliggande diagnos som uppmanar till detta (såsom muntliga examinationer för personer med dyslexi). Det faktum att informanten och även andra informanter i vid deras samtal kan sägas indikera att detta är något som kanske sker relativt ofta i svenska klassrum.

5.2 Muntlig framställning – Tydlighet är essentiell

En topos som även den var återkommande i samtliga samtal är vikten av tydlighet i muntliga framställningar på en utförandenivå. Muntliga framställningar ska enligt informanterna präglas av rent, volymanpassat och flödande tal på så viss att lyssnaren utan bekymmer ska kunna höra vad talaren säger.

Informant 9: ...ska inte hacka upp sig och säga "ja asså ja ehm" och säga "ehm" mycket.

Informant 11: Det ska liksom flyta på, man ska inte såhär "ehm eeh mmm bääh bla"

Informant 9: Nä, man ska förklara tydligt så att dem som lyssnar kan förstå.

Informant 12: Titta på publiken och prata jättehögt så alla hör också, men ja, jag tror att det där är det som är viktigast.

Den ovanstående förhandlingen kan sägas vara representativ för fokusgruppsamtalen i någon mening. Det faktum att samtliga grupper diskuterar nästintill identiskt kring idealen för muntliga framställningar ger upphov till frågor såsom, vart dessa föreställningar kommer ifrån och varför det finns ett överliggande fokus på utförande

istället för innehåll. Detta är en företeelse som Olsson Jers (2010) dokumenterat och observerat tidigare och skriver att det ofta i svensk talundervisning läggs stor vikt på såväl talaren som lyssnar, men den tredje parter som ofta går obemärkt är innehållet, en omständighet som *Informant 2* (kanske omedvetet) berättar om på följande vis:

Informant 2: Det är liksom inte kul att prata om saker ibland i klassen när det ehm efter men får bara höra saker som är dåliga. Att prata högre och sånt.

Informant 2 talar ovanför om situationer i klassen och undervisningen där eleverna förbereder muntliga framställningar som sedan presenteras. Citatet är kanske likväl en kritik mot hur svenska grundskolan använder feedback, men belyser delvis det som Olsson Jers (2010) beskriver om förhållandet mellan talare, lyssnare och innehåll.

5.3 Muntlig framställning – Möjlighet till multimodalitet

Muntliga framställningar tillåter ofta en hel del frihet med vilka hjälpmedel eleven vill använda för att bättre presentera sitt ämne och därigenom en möjlighet till s.k. multimodalitet i undervisningen. Från overheads till planscher och från modeller till PowerPoints; möjligheterna är nästintill oändliga om det valda medlet förhöjer upplevelsen eller förståelsen. Eleve exemplet nedan är visar elev som lyfter denna tanke:

Informant 1: Man kan ha små bilder som man kan visa. Alltså typ om det är en presentation om bilar så har man en bild på en bil. När man berättar om det så det blir lättare typ och tydligt att se.

Detta uttalande startade en diskussion om hur många hjälpmedel de kunde komma på som var rimliga, gjorde presentationen roligare och kunde hjälpa förståelsen i klassrummet. Många förslag gavs fram och tillbaka och brist på fantasi verkade inte finnas med förslag från PowerPoints till modeller och vad som beskrevs likna ett diorama. Eleverna uttryckte att de här hjälpmedlen gjorde presentationer roligare eftersom de kunde vara lite skämtsamt gjorda. *Informant 4* uttrycker då följande:

Informant 4: Men man kan väl inte göra så mycket? Det är ju inte exakt som att vi skulle få springa runt och hämta exakt vad vi vill för

att göra något till presentationerna. [några elever håller med] Vi kan typ göra planscher... för datorerna är ju alltid upptagna.

Detta är en intressant punkt som lyfts. Oavsett hur kreativa eleverna är så sätter skolans resurser gränserna för exakt hur skapande eleverna kan vara och därmed även till en gräns hur stort utrymme det finns för multimodalitet i muntlighetsundervisningen. Eleverna menar i den efterföljande diskussionen att detta nog kan få det att kännas trist för vissa att anstränga sig eftersom det alltid blir samma sorts hjälpmedel. De uttrycker här även att de har tröttnat lite på att använda bilder och PowerPoints för att, som dem uttrycker det, ”allt blir lite likadant”. Det bör tilläggas att det i två av fokusgrupperna fanns en del i toposen som stod ut, det gestaltas genom uttalandet som följer:

Informant 8: Det är, men ja, alltså enk [blir distraherad av något] ja, det är lätt att bara att stå och prata och visa bilder som jag hittat.

Uttalanden såsom detta, att det är enkelt att bara stå och prata (även om det också sporadiskt påtalas att det är svårt att göra det riktigt bra) visar en av dualiteterna i konstruktionen av muntlig framställning, på ena sidan ett enkelt format men samtidigt svårt att göra bra.

5.4 Muntlig framställning – Ångestladdad

Under samtalet med eleverna framkom det snabbt att muntliga redovisningar är någonting som inte alla är helt bekväma med. Det är väl inte så underligt egentligen att en elev inte vill göra sig själv sårbar genom att inta en plats som lärare har år av erfarenhet och utbildning för att hålla. Exempelvis menar de att oförmågan att komplett styra situationen stressar dem, att denna stress leder till misstag och att dessa misstag sedan ej går att ta tillbaka. Detta exemplifieras bra med följande skildring:

Informant 3: Det är stelt att prata inför folk. Man kanske gör bort sig och då kanske man inte vill fortsätta prata och då måste man fortsätta prata.

Det här utsägandet markerar en av de största orsakerna till ångest för eleverna – oron att göra bort sig inför sina klasskamrater. Detta var det ingen i grupperna som inte höll med om. Frukten att göra bort sig förstärks dessutom av faktumet att eleverna uppger att de

känner sig tvingade att fortsätta efter ett misstag, även om den adderade stressen sen får dem att göra fler. Just misstag och deras följder är vanligt förekommande i informanternas utsagor.

Informant 14: Liksom på ett skriftligt kan man bara sudda, på ett muntligt är det redan ute direkt. Man kan ju säga om men man kan ju liksom inte ta bort det man redan sagt.

Detta exempel talar också för varför elever kan komma att föredra skriftlig undervisning, nämligen för att de kan ändra sig, förbättra produkten och sedan lämna in den. Som *Informant 14* säger ”man kan ju liksom inte ta bort det man redan sagt”. En annan anledning till ångest som eleverna lyfter är att de ibland inte känner att de vet exakt vad de ska prata om eller hur. Utsagan nedan är ett bra exempel:

Informant 5: Nu ska vi göra om ett land, och då kommer det vara sådär stelt. Jag vet liksom inte vad jag ska berätta om.

Detta var något som de flesta i informantens grupp inte hade tänkt på men som de flesta höll med om. Eleverna uppgav att de ibland fastnade i mitten av ett resonemang för att de inte visste var de kunde ta vägen, något som kunde resultera i att de inte presterade så väl som de kände att de kunde ha gjort. Detta kunde de flesta känna leda till att de inte vågade försöka lika mycket nästa gång. Självförtroendet är någonting som är viktigt för muntliga aktiviteter och det kan ta skada om eleverna känner att de misslyckas och inte får stöd. Eleve exemplet nedan ger oss en bild av hur en elev kan tänka om misstag:

Informant 13: Man kanske blir mer, vad ska man säga nervös och pressad när man prata muntligt och om man gör någonting fel så tänker man "oj det här blir inte bra" typ och "jag är klumpig nu" och så.

Den här eleven beskriver en risk med ångesten – att den kan resultera i ett sänkt självförtroende för elever som presterar illa muntligt och som redan har en underliggande oro. Gruppen höll med och flera andra elever höll med om att de kunde må dåligt om det inte gick bra. Den effekt som kan sägas relateras till denna typ av konstruerande av muntlig framställning som ett medium som förknippas med nervositet, rädsla och ångest är att det blir vanligt och därefter också naturligt.

5.5 Resultatsammanfattning

Materialet visar på fyra stycken samtalsämnen, eller topos, som står i centrum för eleverna. Dessa, som redovisats ovan i 5.1, 5.2, 5.3 och 5.4 visar kollektivt på att eleverna har en ganska tydlig bild av vad muntliga redovisningar kan vara i undervisningen men visar även på vissa faror med aktiviteten. I detta avsnitt sammanfattas dessa fyra avsnitt till en snabbt överskådlig essens i elevernas resonemang såsom de uppenbarade sig i fokusgruppssamtalen.

Utifrån 5.1 får vi veta att informanterna har en uppfattning av muntlig framställning som någonting som ofta görs i slutet av ett område som ett komplement till en skriftlig produktion i syftet att visa upp denna för klassen. Detta får verktyget att framstå mer som ett komplement till skriftliga examinationsformer än ett eget verktyg för examination i dessa utsagor.

I 5.2 menar eleverna att de under utförandet av de muntliga redovisningar som sker ofta tänker mer på hur de ska tala och föra sig inför klassen och mindre på vad de faktiskt ska säga. Eleverna uttrycker generellt muntliga redovisningar som förhållandevis styrda av läraren och berättar att de oftast inte har mycket rum för experimentering med metoder. De gångerna de har denna frihet, menar en grupp, höjs dock aktiviteten till en kreativ och ganska rolig aktivitet för klassen.

I utsagorna som lyfts i 5.3 pekar eleverna ut möjligheterna som finns till multimodal kreativitet för att höja en muntlig redovisning till någonting som engagerar såväl de själva som deras klasskamrater. Ett resonemang lyfts dock även om att skolans medel sätter gränser för denna kreativitet, ibland till sådan grad att det sänker elevernas önskan att prestera i framtida presentationer.

5.4 innehåller i min erfarenhet en mycket vanlig åsikt bland elever i att aktiviteten (specifikt den presenterande delen) står bakom en viss ångest för eleverna. Denna ångest kopplar eleverna till såväl risken att inte leva upp till sina egna förväntningar som risken att de gör bort sig i en utsatt situation. Dåliga upplevelser med muntliga redovisningar menar eleverna kan avskräcka dem från att vilja försöka igen.

Slutligen pekar materialet i dessa fyra avsnitt på en ibland positivt men övervägande negativ inställning mot muntliga presentationer vilket uppenbaras i att alla fördelar sägs ha en starkare nackdel eller ett hinder som förhindrar uppgifterna från att bli så bra som eleverna tror de skulle kunna bli. Detta är fallet i avsnitt 5.1, 5.3 och 5.4 där nackdelar i slutändan har dominerat samtalen.

6. Slutsatser och slutdiskussion

Texten som följer har delats upp i tre separata avsnitt varpå den avslutas med ett förslag på ytterligare forskning i området. Diskussionen behandlar resultatet och analysen i förhållande till studiens tidigare forskning och teoretiska perspektiv.

6.1 Muntlighetsundervisning, hur vet vi hur?

Eleverna i fokusgruppsamtalen är alla verksamma när konstruktionerna förhandlas. När muntlig framställning konstrueras som något ångestladdat eller såsom påvisades i resultatet att den ibland karaktäriseras av en viss rädsla eller förvirring finns det anledning att påvisa detta i relation till det som Palmer (1999) rapporterat. Hon skriver här att muntlighetsundervisning ofta sker slumpmässigt. Ett medium som endast tränas sporadiskt och kanske också utan målmedvetenhet kan sägas ha ett orsakssamband med den uttryckta nervositeten och ångesten. Vad som avses här kan förklaras i en jämförelse med skriftliga framställningar såsom *Informant 14* delvis förklarade tidigare ” Liksom på ett skriftligt kan man bara sudda, på ett muntligt är det redan ute direkt. Man kan ju säga om men man kan ju liksom inte ta bort det man redan sagt.” och *Informant 5* ” Nu ska vi göra om ett land, och då kommer det vara sådär stelt. Jag vet liksom inte vad jag ska berätta om.” (se 5.4 *Muntlig framställning – Ångestladdad*) d.v.s. att det finns en tydlighet och ångerrätt i skriftspråkliga kulturer som inte verkar existera på samma sätt i den muntliga. När elever ombeds att skriva en text och sedan också lämnar in den har hen kontroll över situationen och vad som lämnas in, vilket kanske inte alltid upplevs vid muntliga sådana.

Tydligheten är något som tas upp av andra forskare, i detta fall den danske muntlighetsforskare Haugsted (2004) som i detta avseende redovisar lärare i den danska skolans bild. Lärarna berättar att det finns stor brist på tydlighet och användbara verktyg för att överhuvudtaget utföra muntlighetsundervisning samt att dem känner oro inför den.

Oron som lärare känner inför ett ämne som förväntas kunna sig bekväma med är inget som kritiseras här, men om den oron finns hos lärarna, varför skulle inte elever kännas detsamma, om inte starkare?

En tanke som kan låta konspiratorisk i sammanhanget men som är menat som en omedveten konstruktion är ett av de möjliga svaren på frågan, varför utbildas inte eleverna mer medvetet och undervisas för att utveckla sin muntliga förmåga? För att leda in på svaret bör Olsson Jers (2010) återbesökas, som beskriver ett samband mellan utvecklingen av den kommunikativa förmågan och möjligheten att delta i ett demokratiskt samhälle. Deltagande i ett demokratiskt samhälle är att vara med och bestämma, att ifrågasätta och argumentera, vilket kanske inte alltid är bekvämt för lärare i deras maktposition. Det är inte orimligt att säga att diskursiva inriktningar där tysta elever är duktiga elever kanske finns kvar. Diskurser (och speciellt inte framträdande sådana) är inget som förändras över en dag, utan är något dynamiskt som ständigt förhandlas och förändras.

6.2 Ångest som avskräckande faktor

I det material som samlats in för denna studie är ångest ett återkommande topos. Eleverna diskuterade länge hur läskigt det kunde kännas att stå inför de andra eleverna och förväntas leverera någonting. Denna förväntan hade inte bara de andra eleverna på dem utan de höll även sig själva till en hög standard som de ansågs sig själva sällan leva upp till. Det är det obekanta i situationen som istället leder till ren rädsla.

Eleverna jämför muntliga redovisningar med de muntliga och menar att en skriftlig redovisning är mer anonym i klassen, d.v.s. att misstag oftast enbart uppenbaras mellan elev och lärare vilket utgör en relativt liten del av klassen. I muntliga redovisningar finns alla misstag ute i den större gruppen direkt efter någonting sagts. Denna icke förlåtande aspekt till muntliga framställningar uppskattas i regel inte av de tillfrågade eleverna som uppger sig gilla det skrivna ordets möjlighet till vidare bearbetning bättre.

Denna föreställning att muntlighet är svårare och mer ångestladdad går att likna vid vad Saar benämner elevyrrel, en rädsla för att gå utanför det bekanta och tydligt strukturerade för att istället examineras på ett sådant sätt som kan kännas i relation främmande eller

ogenomtänkt. Detta får enligt Saar effekten att eleverna känner en ångslan inför aktiviteten som kan vara svår för gruppen att komma förbi. Detta kan antas rimligt eftersom det enda sättet att komma förbi yrseln är att utföra aktiviteten oftare, något som kan ha förödande effekt på elevers självförtroende.

Resonemanget blir då vad man faktiskt kan göra som lärare. Olsson Jers (2010) menar att muntlighetsundervisning (inte minst sådan om muntlig redovisning) bör ske på ett strukturerat sätt och att arbetet bör vara genomtänkt såväl i planerings- som utvärderingsfasen. Att sätta in aktiviteten i en sorts mall kanske verkar kontraproduktivt men ger samtidigt vissa elever det stöd de annars känt att de saknat när de känt sig tvingade att prestera i något som de inte riktigt har ett grepp om. Inte minst ur ett yrselperspektiv skulle en klarare definition leda till en mindre ångest hos de elever som kämpar med att prestera i muntliga aktiviteter.

Ångest är någonting som är en oundviklig del av muntlighetsundervisningen, det bär jag med mig från såväl min egen skolgång och erfarenheter i arbetslivet som från andras skildringar av möten med samma aktivitet. Att arbeta med sätt att minska denna ångest är någonting som kan hjälpa många elever att övervinna ångesten. Detta går att göra via tydligare direktiv eller genom att avdramatisera hela händelsen från början. Om vi som lärare bär en oro över muntlig redovisning så menar vissa att eleverna kan känna denna oro. Detta kan sedan i sin tur leda till att eleverna blir oroliga för någonting som de annars inte hade tänkt på. Detta resonemang lyfter även Saar (2005) när han talar om läraryrseln och elevyrslens växelverkan i ångestskapande.

6.3 Läraren som kompass och dualitet i diskursen

Utsagor som eleverna gör bör ha grundats i något, men det finns inget säkert sätt att hänvisa till dessa konstruktioners utgångspunkter eftersom detta är något som ständigt är i förhandling med deras omvärld. Det som möjliggörs går att resonera kring är lärares roll i konstruktionen av dessa. Erfarenhet från såväl yrkesliv som verksamhetsförlagda utbildningar (såsom nämnt i *1. Inledning*) påminner om situationer där ”det räcker med att prata inför gruppen” eller ”alla är nervösa när dem ska prata inför en grupp”. Påståenden som lärare gör kring muntliga framställningar bidrar till att forma den diskurs elever befinner sig i. När en lärare beskriver muntlig framställning som något alla är i

olika grader nervösa inför skulle det kunna bidra till att eleverna fråntas möjligheten till alternativa rationaliteter (se: Saar 2005; Foucault 1980). När vi utesluter lärarperspektivet från diskussionen kan vi se att det finns en dualitet eller en dubbel tolkningsrepertoar hos eleverna, vilket det kan finnas flera förklaringar till. En av dessa förklaringar kan självfallet ligga i studiens metod, d.v.s. fokusgruppsamtal som leder till ett resultat baserat på en grups åsikter, inte individers. Samtalens deltagares separata yttranden samlas och bildar en konstruktion där den enskilda åsikten inte längre existerar men som i realiteten växelverkar, vilket skulle kunna ligga till grund för den dubbla tolkningsrepertoaren. Även om det går att förklara den dubbla tolkningsrepertoaren på detta sätt är det fortfarande intressant att resonera kring ett ämne som beskrivs som t.ex. lätt, men samtidigt svårt, som roligt, men samtidigt ångestladdat. Konstruktionerna av muntlig framställnings olika ansikten kanske kan hämtas från människans natur, svårigheten att hitta en generaliserbar och heltäckande förklaring och beskrivning av ett fenomen utan motsägelser.

Eleverna beskriver muntlig framställning som ett medel utan syfte, d.v.s. att dem sällan lär sig någonting vid användningen av muntliga framställningar. Planscher redovisas eller snarare läses av enligt informanterna och huruvida det finns någon didaktisk eller pedagogisk eftertanke i detta är svårt att säga. Det finns anledning att nämna ett glest forskningsfält i området i relation till detta. Det som Saar beskriver som *läraryrsel*, d.v.s. en ängslan inför att lämna ett bekant eller förhållandevis konkret sätt att undervisa, kan kopplas till det glesa forskningsfältet.

Även ur ett rent forskningsorienterat synsätt så går det att urskilja en dubbel tolkningsrepertoar. Få avhandlingar publiceras på högre akademisk nivå vilket visar på en viss uteslutning eller brist på aktivt engagemang för området inom det pedagogiska forskningsfältet. Samtidigt skrivs alltfler studentarbeten med muntligt fokus, något som visar på att det finns ett intresse hos den kommande generationen lärare att utveckla muntlighetsundervisningspraxis. Den här typen av dualitet inom områdets forskningsbas gör det svårt att basera undervisningen i muntlig framställning på en starkt upplevd vetenskaplig grund.

6.4 Vidare forskning

Framtida studier inom området kan förslagsvis undersöka större informantpopulationer eller liknande storlekar under längre tid. Alternativt föreslås en komparativ studie mellan elevers och lärares konstruktioner av fenomenet muntlig redovisning som kan visa på likheter och skillnader i barn och vuxnas konstruktioner av redovisningsformen. Detta för att minska inverkan av en mänsklig faktor på empirin. Som en samhällsvetenskaplig studie kan jag även (i enighet med Trost 2005) föreslå att samma studie bedrivs med andra grupper vilket även öppnar upp för komparativa granskningar av resultaten. Forskningsläget idag uppfattar jag som mer och mer optimistiskt kring muntlig framställning, detta grundar jag på det faktum att allt fler studentuppsatser publiceras i ämnet. Förhoppningsvis är detta något som kommer återspeglas i dem högre akademiska graderna också.

7. Käll- och litteraturförteckning

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola.
- Begum, M. & Farooqui, S. (2008). *School Based Assessment: Will it Really Change the Education Scenario in Bangladesh?*. *International Education Studies*, 1(2), ss. 45–53.
- Bell, J. (2005). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (red). *Textens mening och makt*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2016). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bloor, M. & Bloor, T. (2007). *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. London: Hodder Arnold.
- Boréus, K. (2016). Diskursanalys. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Polen: Interak.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Burr, V. (2000). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhälls-vetenskaperna*. 2 uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1980). *Knowledge/Power: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. USA: Random House USA Inc.
- Gee, J. P. (1990). *Sociolinguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London[England]: New York, 1990.

- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Haugsted, M. Th. (2004). *Taletid. Mundtlighet, kommunikation og undervisning*. Köpenhamn: Alinea.
- Hermansen, M. (2000). *Lärandets universum*. Lund: Studentlitteratur.
- Järvinen, M. (1999). Kön som text: Om den sociala konstruktivismens gränser. *Kvinder, kön & forskning*, 5(2), ss. 18–28.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Olsson Jers, C. (2010) *Klassrummet som muntlig arena. Att bygg och etablera ethos*. Malmö: Holmbergs.
- Palmér, A. (1999). *Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor – Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, A. (2010). *Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Parker, I. (1994). Discourse analysis. I Banister, P. (red.). *Qualitative Methods in Psychology*. Bristol: Open University Press.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Skolverket (2014). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita.
- Strömquist, S. (red.) (1992). *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet (2005). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning 2002*. Vällingby: Elanders Gotab.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Skolvärlden (2012). *Nu vågar alla tala inför klassen*. (hämtad: 15-9-2017)
<http://skolvarlden.se/artiklar/nu-vagar-alla-tala-infoer-klassen>

Bilaga 1 – Missivbrev

Hej!

Jag heter David Lilliehöök och studerar vid Södertörns Högskola till lärare i årskurs 4-6 i ämnena matematik, svenska, engelska och NO. Under min sista termin ska jag skriva mitt andra examensarbete på 15 hp i svenska.

Syftet med studien är att undersöka elevernas föreställning och erfarenheter av muntlighet i skolan. Jag vill utgå från ett elevperspektiv där elevernas tankar och åsikter ska vara i fokus. Undersökningen kommer utgå från fokusgruppsamtal med elever som representanter i studien. Samtalen kommer att pågå i ca 15–20 min och spelas in med hjälp av en diktafon eller annan inspelningsutrustning.

Uppsatsen kommer följa forskningsetiska principer. Det innebär att alla intervjuer kommer användas i syfte till min uppsats och alla deltagare kommer anonymiseras i både transkriptionen och i uppsatsen. Det kommer inte att gå att återföra resultaten till er skola eller era elever. Vid fokusgruppsamtal med elever i den här åldern krävs föräldrars samtycke till medverkan, vilken ni ger genom att skriva under i slutet av sidan.

Deltagandet i undersökningen är frivillig och kan avbrytas när som helst av eleverna och skolan.

Med vänliga hälsningar,

David Lilliehöök

Vid frågor kan ni kontakta mig på mail eller telefon samt min handledare.

david01.lilliehook@student.sh.se

0708806025

Handledare: Daniel Wojahn

daniel.wojahn@sh.se

Jag ger mitt samtycke till medverkan i studien:

Underskrift:

Datum:

Bilaga 2 – Intervjufrågor

I samtalen används muntlig presentation eftersom jag ansåg att termen ligger närmre eleverna än framställning och skulle förenkla samtalsflödet. Nedan följer de frågor som legat till grund för samtalen, utöver dessa användes frågor för förtydliganden och utvecklingar vid behov.

Vad är en muntlig presentation?

När använder ni muntliga presentation i skolan?

Vad är en bra muntlig presentation?

Vad är en dålig muntlig presentation?

Hur känns det att genomföra en muntlig presentation?

Vilka fördelar ser ni med muntliga presentationer?

Vilka nackdelar ser ni med muntliga presentationer?

Hur undervisas eller har ni undervisats kring muntlighet?

Vad säger er lärare är viktigt vid muntliga presentationer?