

# MUNTIG FRAMSTÄLLNING I DE LÄGRE ÅRSKURSERNA

- EN KVALITATIV STUDIE OM LÄRARES  
ARBETE I SVENSKÄMNET

Avancerad nivå  
Pedagogiskt arbete

Jannike Vester

2016-LÄR1-3-M18



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Grundskollärare med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3  
**Svensk titel:** Muntlig framställning i de lägre årskurserna – En kvalitativ studie om lärares arbete i svenskämnet  
**Engelsk titel:** Oral presentations in primary school - A qualitative study of teachers' work in the Swedish subject  
**Utgivningsår:** 2016  
**Författare:** Jannike Vester  
**Handledare:** Anita Norlund  
**Examinator:** Anna Hellén  
**Nyckelord:** muntlig framställning, retorik, undervisning, svenskämnet, Basil Bernstein

---

## **Sammanfattning**

### **Inledning**

Svenskämnet är ett av våra viktigaste ämnen och utgör en bas för språkutvecklingen hos elever. Språket är något vi människor använder varje dag och som är nödvändigt för att klara vardagen. I svenskämnet ska elever, enligt läroplanen, ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära. Det är viktigt att elever utvecklar sin språkliga förmåga och lär sig att framföra sin talan, för att kunna verka i ett samhälle som bygger mycket på muntlig framställning och att man kan uttrycka sig korrekt, både muntligt och skriftligt.

### **Syfte**

Syftet med studien är att belysa ett antal lågstadielärares erfarenheter om hur de arbetar med muntlig framställning i svenskämnet.

### **Metod**

Studien har utgått från en kvalitativ metod med intervju som redskap. Urvalet för intervjuerna utgörs av lärare som undervisar i svenska för årskurs 1-3. Materialet samlades in och analyserades utifrån Basil Bernsteins begrepp *inramning*. Resultatet av det insamlade materialet redovisas med hjälp av citat från intervjuerna.

### **Resultat**

Resultatet av undersökningen visar att samtliga lärare som deltagit arbetar medvetet med att eleverna ska börja utveckla sin förmåga att genomföra muntliga framställningar redan från årskurs ett. Lärarna lägger stort fokus på hur man är en god lyssnare vid en muntlig framställning. Det framkommer även att lärarna anser att det krävs ett tryggt klassrumsklimat med en aktivt lyssnande publik, för att kunna utveckla elevernas förmåga att genomföra muntliga framställningar.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>SYFTE</b> .....	<b>1</b>
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>2</b>
<b>Muntlig framställning</b> .....	<b>2</b>
Retorik.....	2
Sammanfattning.....	3
<b>FORSKNINGSÖVERSIKT</b> .....	<b>4</b>
Talets plats i undervisningen.....	4
Talängslan .....	5
Sammanfattning.....	6
<b>TEORETISK RAM</b> .....	<b>7</b>
<b>METOD</b> .....	<b>8</b>
Urval .....	9
Genomförande.....	9
Datainsamling.....	10
Forskningsetik.....	10
Studiens giltighet och tillförlitlighet .....	11
Analys och bearbetning.....	11
<b>RESULTAT</b> .....	<b>13</b>
<b>Organisation</b> .....	<b>13</b>
Aktivitet och förberedelse.....	13
Innehåll.....	14
Omgivning .....	16
Retorik .....	18
Tidsåtgång för muntlig framställning.....	18
Sammanfattning.....	19
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>20</b>
<b>Resultatdiskussion</b> .....	<b>20</b>
Organisation .....	20
Retorik.....	21
Sammanfattning.....	21
Metoddiskussion.....	22

**Didaktiska konsekvenser..... 23**

**REFERENSLISTA..... 24**

**BILAGOR ..... - 1 -**

Bilaga 1 ..... - 1 -

Bilaga 2 ..... - 2 -

## INLEDNING

I dagens samhälle har det blivit allt viktigare att kunna tala, diskutera, övertyga och samtala och det råder inga tvivel om att det finns ett behov av att kunna behärska ”konsten att tala”. I läroplanen för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklass som kom 2011 har tal och muntlig framställning fått ett större utrymme i målen för svenskämnet (Skolverket, 2011). Retorik, som betyder talekonst, fanns förr med som ett huvudämne i skolan men försvann tidigt under 1900-talet (Johannesson 2005). Idag har retoriken återigen fått mer plats i skolan och finns med som ett av målen i svenskämnet från årskurs 4. Retorik finns dock inte med i målen/centrala innehållet för årskurs 1-3 och därför kommer *muntlig framställning* användas i denna undersökning för att beskriva begreppet muntliga presentationer som står under centralt innehåll i svenska för årskurs 1-3. Retorik kommer i undersökningen finnas med för att beskriva hur muntlig framställning kan förstärkas.

Hur det arbetas med muntlig framställning i skolan skiljer sig åt och i mina möten med skolverksamheten upplever jag att det i grundskolans lägre åldrar inte arbetats på något särskilt sätt för att eleverna ska få möjlighet att öva sin förmåga att tala inför en publik. Detta finner jag därför intressant att undersöka. Forskning som har gjorts inom området muntlig framställning i skolan har varit inriktat mot de högre årskurserna samt gymnasiet och har studerat specifika fenomen som retorik, bedömning, talängslan och tidsåtgång för muntlig framställning. Hur lärare arbetar med dessa fenomen och muntlig framställning förefaller vara synnerligen lite utforskat i de lägre årskurserna och denna undersökning är tänkt att bidra till ökad kunskap om hur lärare i lågstadiet arbetar med muntlig framställning. I denna studie kommer lärares erfarenheter om hur de arbetar med muntlig framställning att belysas, vilka aspekter som de ser som viktiga i undervisningen med muntlig framställning och vilka faktorer som påverkar organisationen för deras undervisning. I undersökningen kommer Bernsteins begrepp *inramning* att användas som analysverktyg för att ge en djupare analys av lärarnas erfarenheter och även för att få en ökad förståelse över vem som har kontrollen över de olika momenten i undervisningen.

## SYFTE

Syftet med studien är att belysa ett antal lågstadielärares erfarenheter om hur de arbetar med muntlig framställning i svenskämnet.

## BAKGRUND

Svenskämnet är ett av våra viktigaste ämnen och utgör en bas för språkutvecklingen hos elever. Muntlig framställning är en del i språkutvecklingen och kan ses som en kommunikationsform i undervisningen där elever ska framföra något inför klassen. I skolan sker muntlig framställning varje dag, ofta genom att läraren har en genomgång för klassen och mer sällan sker det att elever utför en muntlig framställning (Palmér 2010, s. 79). I detta avsnitt kommer bakgrund om muntlig framställning samt vad det står i styrdokumentet att redogöras. Det kommer även lyftas vad retorik är och hur det kan påverka en muntlig framställning.

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2011) står det att elever ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och utveckla en tilltro till sin egen språkförmåga för att kunna uttrycka sig i olika sammanhang. Att ha ett rikt och varierat språk är viktigt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer och språk möts. I det centrala innehållet för svenskämnet står det att eleverna ska genomföra muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen, samt att kunna lyssna och återberätta i olika samtalssituationer. Eleverna ska även utveckla en kunskap om skillnaden mellan tal- och skriftspråk, till exempel att röstläge och kroppsspråk kan förstärka talet (Skolverket 2011, ss. 222-224).

### Muntlig framställning

Muntlig framställning formuleras på olika sätt i styrdokumentet för grundskolan men budskapet är detsamma – en muntlig framställning ska vara mottagaranpassad. Redan i årskurs 3 ska eleverna arbeta med att tala inför en publik och det är då klasskamraterna som är mottagare. När det finns en mottagare blir den muntliga framställningen mer dialogisk istället för monologisk. Talaren vänder sig till en eller flera mottagare vilket innebär att gruppen som lyssnar också hamnar i centrum och inte endast den enskilda talaren (Olsson Jers 2012 s. 59). Detta är enligt Olsson Jers en betydelsefull aspekt då tidigare undersökningar visar att elever som kan fokusera på gruppen istället för sig själva i en muntlig framställning ofta upplever en mindre oro i de kommunikativa situationerna. Ju äldre eleverna blir desto högre krav kommer att ställas på dem som talare och därför är arbetet med att förebygga oro vid muntlig framställning en bra investering i elevens framtida skolår (Olsson Jers, 2012 s. 59). En annan aspekt på mottagarperspektivet är att mottagarna ska vara delaktiga i en muntlig framställning genom att det är ett lär-tillfälle, en form av undervisning (Palmér 2010 s. 113-114). Vidare förklarar Palmér att en muntlig framställning ska vara anpassad till mottagarnas kunskaper, ålder och förväntningar för att fungera som ett lär-tillfälle under den aktuella lektionen. Muntlig framställning kan vara detsamma som ett föreberett tal och i skolan används det ofta för att redovisa att en uppgift har utförts eller för att förmedla kunskaper till klasskamraterna.

### Retorik

Muntlig framställning ska, som nämnts tidigare, vara anpassad till mottagarna för att vara ett lärotillfälle för elever i en klass. För att kunna anpassa samt påverka mottagare genom en muntlig framställning används ofta retorik. En beskrivning av retorik är att det handlar om konsten att tala och skriva väl, men även konsten att styra människors känslor, tankar och handlingar (Johannesson 2005 ss.7-8). Johannesson förklarar även att retorik handlar om den makt som människan kan utöva genom språket. Detta var något elever lärde sig genom speciella övningar i skolorna förr i tiden. Aristoteles var en filosof som under 400-talet började undervisa i retorik, vilket innebär talkonst. Aristoteles menade att talkonsten har tre centrala begrepp som en talare borde använda sig av för att lyckas övertyga eller för att förmedla sitt budskap. Dessa tre begrepp är *ethos*, *logos* och *pathos*. *Ehtos* handlar om karaktären och personligheten hos talaren. Om talaren är medveten om detta kan det resultera

i att mottagaren blir mer öppen för talarens budskap och kan känna ett större förtroende för talaren. *Logos* handlar om att talaren använder rätt språk för att förmedla sitt budskap för att dennes tankar ska upplevas som trovärdiga hos dem som lyssnar. För att mottagare ska påverkas positivt av det talaren vill förmedla är det av stor vikt att talaren använder lämpliga argument och bra ordval. Det sista begreppet *pathos* handlar om att kunna påverka sina mottagare för att väcka känslor hos dem genom sitt tal (Johannesson 2005, ss. 23-25; Hellspång 2004 s. 50).

*Ethos*, *logos* och *pathos* kan ses som tre grundstenar i retoriken. Sigrell (2015) menar att dessa bör balanseras och beskriver hur dessa förenas med varandra i praktiken. *Ethos* är något vi alla bär med oss i varje kommunikationssituation. *Ethos* kan stärkas genom att berätta varför publiken ska lyssna på talaren, samt att talaren är väl förberedd för att visa sig äkta, engagerad och kunnig inom ämnet. När *logos*-argument används i syfte att övertyga publiken kan det ofta bli att de argumenten tar över ett tal, det vill säga att argument som är mycket sakliga presenteras utan engagemang från talaren. *Logos* måste kombineras med *ethos*, att talaren inger både förtroende och engagemang och genom det kan övertygelse komma, utan att en uppdradning av argument efter argument tar över framställningen. Genom att kombinera *ethos* och *logos* kommer *pathos* in, vilket innebär att personen som genomför den muntliga framställningen kan lyckas påverka och väcka känslor hos sin publik genom sitt tal. Palmér (2010 s. 83) skriver att i skolans värld har populära elever sannolikt ett bättre utgångsläge än elever med få kamrater vid en muntlig framställning. Publiken kan nästan automatiskt påverkas positivt av det tal som den omtyckta kamraten genomför. Palmér skriver att för att elever ska kunna förstärka sitt förtroende genom framförandet och kunna påverka sin publik oavsett popularitet, är retorik en betydelsefull del i undervisningen. I undervisning med muntlig framställning som inslag, kan lärare uppmärksamma elever på att de kan förstärka *ethos* genom att variera sitt röstläge, vara uppmärksam på sitt kroppsspråk, ha ögonkontakt och stå rakryggad. Palmér menar även att ju skickligare en talare är desto mindre märks hjälpmedel som exempelvis manus. Dock kan hjälpmedel som bilder, Powerpoint och liknande förstärka en muntlig framställning om elever vet hur de använder sig av det utan att ”försvinna” bakom hjälpmedlen.

## **Sammanfattning**

Tal och muntlig framställning är mer än att en person talar inför en publik. Hur eleverna själva utgör en bra och uppmärksam publik är något som framställs som lika viktigt som själva framställningen. Retorik och talekonst är något som lärare kan arbeta med för att elever ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att tala och genomföra muntlig framställning i skolan. Det har tidigare forskats inom detta område och resultaten av denna forskning kommer att lyftas i nästa avsnitt.

# FORSKNINGSÖVERSIKT

Syftet med studien är att belysa ett antal lågstadielärares erfarenheter om hur de arbetar med muntlig framställning i svenskämnet. Detta område förefaller vara synnerligen lite utforskat i de lägre åldrarna i skolan då den forskning som finns på området mestadels är riktad mot högstadiet och gymnasiet. I det här kapitlet kommer forskning som är relevant för studien att redogöras, hur det arbetas med muntlig framställning och olika aspekter på talets plats i undervisningen.

## Talets plats i undervisningen

En fråga inom didaktisk forskning kring muntliga framställningar och som diskuteras bland forskare är hur klassrumskommunikation ser ut och hur det arbetas med detta i skolan. Palmér (2010 ss. 79, 83-84) ifrågasätter om det förberedda talet används som verklig kommunikation och en del i kunskapsbearbetningen eller om det används främst som uppvisning inför läraren. Palmér skriver att människor driver olika kommunikativa projekt som exempelvis att informera och berätta om någonting eller skapa kontakt med andra människor. I skolan blir kommunikationssituationen mer komplicerad än i det vardagliga livet då eleverna i de högre årskurserna gör muntliga framträdanden och diskussioner i syfte att få ett betyg av läraren. Samtidigt driver eleverna kommunikativa projekt i klassrummet liknande det de kan ha ute i verkliga livet. Där kan de argumentera om favoritlag för att påverka sina klasskamrater eller informera om vilka djur som är allergivänliga för att ge kamraterna ökad kunskap om ämnet. Dock sker kommunikationen i skolan främst i utbildningssyfte och när en elev utför en muntlig uppgift gör denne det oftast i syfte att lära sig inom det aktuella området som eleven ska tala om (Palmér 2010).

Det finns olika aspekter på hur mycket plats muntlig framställning får ta i undervisningen. I Palmérs (2002 s. 199) undersökning, intervjuades ett flertal lärare på olika skolor om talets plats i undervisningen och det framkom att de flesta skolor har muntlig framställning i skolan enbart vid enstaka tillfällen. En skola visade dock på goda erfarenheter av en systematisk undervisning där muntlig framställning var en självklar del och där läraren som intervjuades beskrev att det gav goda resultat i elevers kunskapsutveckling. En tydlig modell som de arbetade med på denna skola var att talträning och muntlig framställning var en underordnad helhet i undervisningen. Där tränas inte färdigheterna systematiskt utan eleverna väljer den kommunikationsform som är mest användbar i sammanhanget, som exempelvis muntligt framställning eller diskussion i par. Två av de lärare som intervjuades i denna studie hade förhoppningar om att öka talets plats i undervisningen i framtiden. De vill bland annat arbeta mer systematiskt med förberedda tal och göra en ökad satsning på talet i undervisningen för att stärka och motivera elever som är svaga i det skriftliga (Palmér 2002).

Att genomföra en ökad satsning på talet plats i undervisningen, som två lärare lyfter i Palmérs undersökning är något som har gjorts på skolor i Bangladesh (Begum och Farooquis 2008). På högstadieskolor i Bangladesh blev elever förr enbart testade och bedömda på sina teoretiska och memorerade kunskaper genom skriftliga prov. Regeringen valde att ändra detta för några år sedan och nu ska elever även bli bedömda på deras personliga utveckling, sociala färdigheter samt hur de kan uttrycka sig muntligt genom muntlig framställning. Begum och Farooqui (2008) gjorde en studie i Bangladesh för att undersöka denna förändring och hur lärares inställning var till att införa mer muntligt i undervisningen. Det framgick att mindre än hälften av de deltagande lärarna engagerade sina elever och bedömde deras muntliga färdigheter och såg inte detta som något negativt. De såg de nya kriterierna som ett hjälpmedel för eleverna att förbättra hela deras kunskapsprogression, och deras muntliga färdigheter. Flertalet lärare ansåg däremot att eftersom den största bedömningsfokusen låg på elevernas läs- och skrivförmåga fanns det ingen anledning att lägga för mycket fokus på tala-



och lyssna aktiviteter under lektionerna. Många lärare ansåg även att det tog för mycket tid att ha muntliga aktiviteter och framställningar under lektionerna eftersom de upplevde att det fanns annat som de i hög grad behövde lägga fokus på för att undervisningen skulle innehålla alla kriterier från läroplanen (Begum & Farooqui 2008 ss. 49-50).

## Talängslan

Det har forskats om hur elever upplever muntlig framställning i skolan och hur det kan arbetas med detta område för att motverka att elever upplever det som ett jobbigt moment i skolan. I en undersökning som Barron (2008) gjorde i en gymnasieklass framgick det att spontanta framställningar utvecklade en trygghet för eleverna att genomföra planerade framställningar i framtiden. Resultatet i Barrons undersökning visade att elever som spontant fick genomföra en muntlig framställning om ett ämne som de fick sig tilldelade precis innan framförandet gjorde att de kände sig tryggare i att sedan hålla en muntlig framställning om ämnen som de själva valde och som kanske låg dem varmt om hjärtat. Att spontant prata om något som de inte bryr sig nämnvärt om ledde till en självsäkerhet och trygghet i framtida egenvalda ämnen till en muntlig framställning. En annan aspekt som framkommer i studien är att de elever som hade erfarenhet av att skriva tal för en publik var bättre skribenter än de elever som endast skrivit för privat bruk. De som skrivit ett förberett tal har blivit tvingade i sitt arbete att välja sida, att hitta argument som fungerar och lärt sig att skriva på ett annat, mer avancerat sätt än de som endast skriver för inlämningar. Det är svårare för de eleverna som enbart ska lämna in texten att kunna se ämnet ur en annan synvinkel och argumentera i sin text. Enligt Barron kan detta bero på att de som skriver inför ett tal är oroliga för hur publiken ska reagera på talet. Det är få som vill lyssna på en text med massa fakta som bara läses upp högt, det vill säga det blir intressantare om det händer något i texten. Detta synsätt bidrar till att de elever som skriver många tal bearbetar sina texter mer än de elever som inte tänker att de genom sin text ska underhålla eller övertyga någon (Barron 2008, s. 2).

Ett annat perspektiv på muntlig framställning i klassrummet som har studerats, är hur talare känner sig när de talar inför en publik och publikens roll vid en framställning. I en studie som gjordes av MacInnis, Mackinnon och MacIntyre (2010) skrivs det om ett begrepp, "Public speaking anxiety" som förkortas PSA och kan översättas till "talängslan" på svenska. I denna studie undersöktes PSA och resultatet visade att de personer som har en hög PSA tenderar att få en högre ångest då de tänker att publiken kommer att se deras ångest vid talet. De har svårt att distansera sig till detta, trots att studien även visade att publiken inte kunde se om talaren hade stor ångest under talet. En talares känslor är varken helt maskerade eller helt genomskinliga, men det är endast lite av talarens känslor som syns för publiken. Vid högre PSA kan detta synas tydligare då forskarna menar att vid lägre PSA kan det vara lättare att hålla kontroll över sina känslor och visa mindre än någon som har stor ångest och ångslan inför att tala inför en publik (MacInnis, Mackinnon och MacIntyre 2010 s. 43). För att motverka att elever känner en stor talängslan vid muntlig framställning visar Palmér (2002) studie att en teoretisk kunskap, metakunskap, om tal kan minska oro hos talängsliga elever. En vanlig form för att utveckla en metakunskap om tal är kamratrespons och respons från lärare efter en muntlig framställning. Kamratrespons medför dock inte bara en metakunskap utan kan även skapa en ångslan hos elever. När Palmér (2002) intervjuade elever och lärare om respons efter muntliga framställningar framkom det att elever ofta får respons direkt efter ett framträdande, vilket författaren menar kan medföra att elever kan hämmas i sitt framträdande när denne vet att kritik väntar direkt efter. Resultatet visade även att lärare inte medvetet arbetar med metakunskap men flera av dem arbetar medvetet med att motverka talängslan. Detta gör de genom att bland annat låta elever göra lekfulla övningar, dramaövningar eller att elever får träna på att göra framträdanden enbart för läraren till en början, innan de ska göra planerade framställningar inom olika ämnen (Palmér 2002 ss. 202-203). Adelman (2009 s. 122) skriver att det kan vara lätt för lärare att låta de elever som har

en stor talängslan befrias från att utföra muntlig framställning och enbart låta de elever som vill prata och ta plats göra det. Detta kan dock leda till att vissa elever socialiseras in i en tystnad där de kanske inte vill vara, de placeras där för att talutrymmet i klassen blivit ojämnt fördelat och det är problematiskt för eleverna själva att ändra på detta.

Tidigare beskrevs vad som ibland sägs vara retorikens tre grundstenar; *ethos*, *logos* och *pathos* och att det är betydelsefullt att dessa balanseras för att kunna ha en god retorik. Sigrell (2015) skriver att det finns en risk i skolan där lärare försöker överbetona *ethos* med *logos* för att visa att man ska tas på allvar och då förvinner övertygande argument bakom lärarens pondus. Sigrell skriver även att lärare ibland även överbetonar *logos*, orden som ska förmedla kunskapen. *Pathos* är en del av båda dessa då det är det som får oss att vilja något och om eleverna inte känner att de vill något kommer de inte bli övertygade om att det är något de ska lära sig. Detta leder till att undervisningen stöter på problem. Om en lärare istället balanserar retorikens tre grundstenar kan elever erbjudas en möjlighet att utveckla en god retorik redan i de lägre åldrarna.

### **Sammanfattning**

Den tidigare forskning som finns inom området kring muntlig framställning visar bland annat att muntlig framställning inte är en självklar del i undervisningen men att det uppmärksammas mer och börjar bli en större del i undervisningen, både nationellt och internationellt. Forskning visar även att spontan framställning kan vara något positivt för att det upplevs vara mindre press på eleverna under de momenten. Att utveckla en metakunskap om tal och arbeta med retorik visar också på en betydelsefull del i undervisningen och hur lärare kan arbeta med muntlig framställning. Dessa delar som framkommit i tidigare forskning är, som nämnts innan mestadels inriktat på högre årskurser. Det saknas forskning inom muntlig framställning i de lägre årskurserna och denna studie kommer bidra till ökad kunskap om vilka erfarenheter lärare i lågstadiet har av att arbeta med muntlig framställning i svenskämnet.

## TEORETISK RAM

Den teoretiska utgångspunkten i den här studien är Basil Bernsteins teori som bland annat berör undervisningen i skolan, sett utifrån klass och maktförhållanden. Genom att utgå från Bernsteins teori har jag getts möjlighet att studera hur lärare arbetar med muntlig framställning, hur undervisningen kan se ut och vilka olika förhållanden som kan spegla undervisningen. Den tidigare forskningsöversikten visar att flera aspekter som rör undervisning handlar om vem, läraren eller eleven som har kontrollen över exempelvis inom vilket ämne muntlig framställning sker, och om den är spontan eller inte. Med anledning av detta kan Bernsteins teori användas för att få en förståelse för makt och kontroll och hur det påverkar undervisningen i skolan. Skillnaden mellan dessa begrepp är att makt skapar regelrätta relationer *mellan* kategorier, som skolledning-lärare, lärare-elev och kontroll innebär kommunikationen *inom* olika former av interaktioner som i denna studie; lärare-elev (Bernstein 2000, s. 5). För att påvisa hur dominant makt och kontrollrelationer kan vara för undervisningen och den pedagogiska kommunikationen erbjuder Bernstein flera olika begrepp som kan användas för att förklara olika fenomen i skolans värld. I denna studie som belyser vilka erfarenheter ett antal lågstadielärare har av att arbeta med muntlig framställning kommer Bernsteins begrepp *inramning* att användas för att analysera lärares svar i undersökningen.

*Inramning* är ett centralt begrepp som handlar om vilka gränser som finns i klassrummet och begreppet kan även ge en överblick över den kontroll som finns, det vill säga vem som kontrollerar vad i undervisningen. Bernstein (1983c s. 24) förklarar att begreppet *inramning* innefattar flera faktorer som kan kontrolleras i undervisningen. Det är val av material, sekvensering (i vilken ordning saker och ting kommer), hur och när uppgiften görs och även den sociala omgivningen i klassrummet. Den sociala omgivningen kan innebära gruppstorlek vid en muntlig framställning eller om uppgiften genomförs gruppvis eller enskilt. När läraren kontrollerar flera av dessa faktorer i undervisningen är det en stark *inramning*. Ges eleverna en större frihet i att kontrollera en eller flera av dessa delar har undervisningen en svagare *inramning* (Bernstein 1983c). Variation i *inramningen* kan framkalla förändring i de regler som bestämmer vad som anses vara en rättmätig lektion. Kommunikationen och den som har den största kontrollen över olika moment i klassrummet kan förändras, utforskas och ifrågasättas i olika grader, och kan regleras via de sociala relationer som finns mellan individerna i klassrummet (Bernstein 1983b s. 198). En stark *inramning* visar kommunikation i klassrummet där lärare och elever som socialt har en hög status, har någon form av kontroll. Vid en svag *inramning* har alla, även de elever som har en låg social status, någon form av kontroll i klassrummet. Bernstein (1983a ss. 154-156) skriver även att en svagare *inramning* i undervisningen underlättar en utveckling av spontant beteende där individer befinner sig i en mer avspänd kontext och kan få möjlighet att ta ett större ansvar över sitt eget lärande och utveckling, gällande exempelvis muntlig framställning.

Bernstein beskriver även att en förändring i *inramningen* i stort sett är samma som förändring i kontrollstrukturen vid olika moment i skolan. Förändras *inramningen* och blir svagare, betyder detta att eleverna har fått mer kontroll över ett moment och om *inramningen* ändras från stark till svag eller tvärtom kan detta leda till flera ändringar i undervisningen. Organisationen på lektionen kan förändras, likaså konceptet för eleverna, kunskapsinläringen och den pedagogiska medvetenheten hos lärare (Bernstein 2000 s. 15; Bernstein 1983c ss. 26-28).

Bernsteins begrepp *inramning* kommer användas som analysverktyg och resultatet kommer att analyseras utifrån faktorerna organisation, urval av material och den sociala omgivningen samt kontrollen över dessa faktorer. I följande avsnitt kommer analysarbetet att redogöras, där

*inramning* har graderats i fyra olika nivåer för att analysera kontrollen över momenten där lärarna beskriver hur de arbetar.

## **METOD**

Syftet med den här studien är att belysa ett antal lågstadielärares erfarenheter och därför har en kvalitativ metod valts med intervju som redskap. I detta avsnitt kommer metoden, urvalet och genomförandet att lyftas, samt hur studien har tagit hänsyn till forskningsetiska principer. Avsnittet avslutas med en redogörelse för hur resultatet har analyserats och bearbetats.

Studien har som syfte att belysa ett antal lågstadielärares erfarenheter om hur de arbetar med muntlig framställning i svenskämnet. Därför är en kvalitativ studie med intervju som redskap en lämplig metod att använda för att få svar på vad lärarna har för erfarenheter. Fejes och Thornberg (2015, s.34) tar upp några frågor som kan ställas inför en uppsats för att ta reda på vilken metod som passar bäst till syftet och det fenomen som ska undersökas. Några av frågorna är; Vilket fenomen ska studeras? Vilken metodansats är bäst lämpad för att studera valt fenomen? Vilken datainsamling är nödvändig inom ramen för den valda metodansatsen? Efter att ha ställt dessa frågor och syftet framställt blev resultatet att det fenomen jag vill studera är vilka erfarenheter ett antal lågstadielärare har av att arbeta med muntlig framställning i svenskämnet. Eftersom huvudfenomenet är att ta reda på lärares erfarenheter finns det två passande valmöjligheter, antingen att använda intervju som redskap eller observation som redskap. Om observation skulle använts till denna undersökning hade jag kunnat observera flera lektioner med varje lärare och observerat hur de arbetar med muntlig framställning. För att få ut tillräcklig empiri och kunna belysa lärares erfarenheter ansåg jag dock att intervju var ett mer passande redskap för att där kunde jag få veta mer om deras tankar och vad som kan vara viktiga faktorer i undervisningen, något som inte kan framkomma genom observation. Därför har kvalitativ intervju valts att använda som metod i denna undersökning.

Kvalitativ metod innebär att forskaren vill undersöka innebörder eller människor upplevelser istället för statistiska samband. Det handlar istället mer om ett samtal med människor och diskussioner om deras erfarenheter, upplevelser och känslor kring ämnet (Alvehus 2013, ss. 20, 80). I intervjuer kan frågor ställas med följdfrågor för att få mer detaljerade svar på frågorna. För att få information om hur en annan person känner, eller hur en lärare arbetar i klassrummet är det ett enkelt sätt att ställa frågor om det. I vår vardag ställer vi frågor till varandra hela tiden och därför är det inte något som är främmande för någon. I en intervju krävs det dock mer än vad det gör i ett vardagssamtal, i en intervju vill du få svar på frågor och komma fram till ett resultat som kan användas i en studie. Därför är det viktigt att frågorna som ställs på en intervju har kvalitet och för att få den kvalitén krävs förarbete och att innehållet på intervjun har bearbetats (Lantz 2013 ss. 13-14). I denna undersökning har intervjufrågorna bearbetats ett flertal gånger genom pilotstudie och granskning från utomstående personer, detta för att säkerställa kvalitén på frågorna.

Det finns olika sätt att intervjua en person på, det kan vara till exempel en strukturerad intervju som innehåller förutbestämda frågor och svarsalternativ vilket kan påminna om en enkät och som gör att intervjun blir lite mer begränsad. Det kan även göras en semistrukturerad intervju där den som intervjuar följer ett formulär och ställer frågor som är mer öppna och där respondenten kan svara mer fritt. Den som intervjuar måste här vara aktiv i sitt lyssnande för att kunna ställa följdfrågor till respondenten, för att få ut det bästa av intervjun. En ostrukturerad intervju innebär istället att intervjun blir som ett helt öppet samtal, utan några direkta frågor, utan som enbart har ämnet som riktlinje (Alvehus 2013, s. 83). I denna studie valdes den semistrukturerade intervjuformen med förutbestämda frågor där

respondenten fick utrymme att svara mer utförligt och där även följdfrågor kunde ställas till respondenternas svar.

## Urval

När en kvalitativ studie ska genomföras är det önskvärt med en bred variation bland respondenterna och att ett heterogent urval eftersträvas (Trost 2005, s. 17). När valet av respondenter görs kan en forskare göra detta på olika sätt. I en kvalitativ studie kan det eftersökas respondenter som har vissa specifika erfarenheter och då görs ett strategiskt urval. Med detta menas att respondenter väljs utifrån vilka undersökningsfrågor som ställs. När en forskare gör ett strategiskt urval riskerar det dock att bli *för* strategiskt, vilket innebär att det inte blir en bred variation i urvalet och att undersökningen inte ger en rättvis bild (Alvehus 2013, s. 67).

Till urvalet av den här studien, gjordes ett strategiskt urval där jag hörde mig för med bekanta om de kände till olika skolor där det fanns lärare som arbetade medvetet med muntlig framställning i undervisningen. Önskvärt var att det fanns lärare i olika årskurser i lågstadiet. Genom bekanta fick jag kontaktuppgifter till tre lärare på två olika skolor i västra Sverige. Jag kontaktade dessa och frågade om de kunde tänka sig att medverka i min studie, och skickade samtidigt med ett missivbrev (se bilaga 1). Alla svarade ja. En lärare som kontaktades har tävlat i retorikmatchen som är en tävling där elever i årskurs fem får tävla i retorik. Jag kontaktade även två lärare där jag inte visste hur de arbetade med muntliga framställningar för att det inte skulle bli ett *för* strategiskt i mitt urval av respondenter. Trost (2005 s. 123) skriver att det är tillräckligt att intervjua fyra till fem personer vid en kvalitativ studie för att det inte ska bli övermäktigt och för att forskaren då kan genomföra sin analys av materialet och uppmärksamma detaljer som förenar eller skiljer sig åt. Kvaliten i studien är viktigast och det blir ofta bättre kvalitet med färre respondenter. Jag hade som mål att ha fyra respondenter men för att inte få ett *för* strategiskt urval då tre lärare som sagt ja till medverkan, arbetade på samma skola kontaktades ytterligare två lärare.

För att lättare redovisa resultatet och fortfarande ha respondenterna anonyma har de medverkande lärarna fått fiktiva namn i resultatdelen. Namnen, vilken årskurs de undervisar för och deras bakgrund redovisas nedan i en tabell.

Tabell 1. De lärare som medverkade i undersökningen.

Fiktiva namn	Årskurs	Yrkserfarenhet	Utbildning
Shia	3	7år	Lärare 1-6, inriktning: svenska och No
Erik	3	13 år	Lärare 1-6, inriktning: svenska och So
Kristina	3	33 år	Lärare 1-3, <i>alla ämnen</i>
Zara	1	11 år	Lärare 1-6, inriktning: matematik, svenska och engelska

## Genomförande

När området med studien hade bestämts och syftet utformats började jag med att ta reda på bakgrund om ämnet och vad den tidigare forskningen visat. Intervjufrågorna (se bilaga 2) utformades utifrån syfte, tidigare forskning och det teoretiska ramverket. En pilotstudie gjordes på en lärarstudent och en verksam lärare för att se om frågorna kunde bidra till att nå undersökningens syfte och för att jag själv skulle få träna på att ställa intervjufrågorna.

Missivbrevet hade skickats ut till respondenterna cirka två veckor innan pilotstudien och ett par dagar efter pilotstudien genomfördes den första intervjun.

## **Datainsamling**

När pilotstudien var genomförd och intervjufrågorna bearbetade kontaktades respondenterna för att boka en tid för intervjun. Fyra lärare intervjuades på två olika skolor under några dagars intervall. Intervjuerna genomfördes i avskilda, tysta rum där vi kunde sitta utan att vi blev avbrutna. Innan intervjun startade, bad jag om lov att få spela in intervjuerna för att kunna vara närvarande och inte behöva lägga ett stort fokus på att föra anteckningar över de svaren som framkom. Alla respondenter tillät att intervjuerna spelades in, detta säkerställde även att ingenting uteblev från deras svar då jag kunde transkribera intervjuerna och lyssna upprepande gånger för att skriva ned allting som sades. Transkriberingen utfördes i samband med intervjun för att jag ville säkerställa att ingenting missades ifall det skulle vara oklart från inspelningen vad som sades. Transkriberingen utfördes samma dag som intervjun ägde rum och detta gjorde att respondenternas svar var färskare i minnet och detta hjälpte avlyssnandet vid transkriberingen.

## **Forskningsetik**

Under planeringen och genomförandet av undersökningen har jag tagit hänsyn till Vetenskapsrådets *forskningsetiska principer* (2002). De forskningsetiska principerna utgör riktlinjer som utgör en god vägledning för forskaren vid planering av sitt projekt. Principerna ska även kunna hjälpa forskare och undersökningsdeltagare vid en eventuell konflikt och ge en god avvägning mellan forskningskravet och individskyddet. Det grundläggande individskyddskravet kan preciseras i fyra allmänna huvudkrav på forskning. Dessa krav ska forskaren ta hänsyn till i sin undersökning. De fyra huvudkraven är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, ss.5-6).

*Informationskravet* innebär att forskaren ska informera deltagare och uppgiftslämnare om vad deras uppgift i undersökningen är och vilka villkor som gäller. Deltagarna ska innan undersökningen bli informerade om att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan närhelst de vill (Vetenskapsrådet 2002, ss.6-7). Genom ett missivbrev (se bilaga 1) informerades de lärare som tillfrågades om att vara med i undersökningen. Detta gjordes i god tid innan intervjuerna ägde rum. I missivbrevet stod information om undersökningens syfte, att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan när de vill.

*Samtyckeskravet* kommer in när en deltagare har gett sitt samtycke till att medverka i undersökningen. Deltagaren har då rätt att själv bestämma över sin medverkan och om en minderårig ska bli tillfrågad att vara med måste även målsman ge sitt samtycke. Om en deltagare väljer att avbryta sin medverkan innebär samtyckeskravet att denna inte får utsättas för påtryckning eller opassande påverkan av forskaren (Vetenskapsrådet 2002, ss.9-10). I samband med att missivbrevet skickades ut till respondenterna skrev jag även i mailet att de kunde läsa igenom missivbrevet och fundera ordentligt innan de ger sitt samtycke till att medverka. Jag talade även om för dem att om de svarar ja, har de fortfarande rätt att närhelst de vill avbryta sin medverkan.

*Konfidentialitetskravet* innefattar hur deltagarnas personuppgifter hanteras i undersökningen. Deltagarnas identitet ska hanteras varsamt och uppgifterna får inte framkomma i rapporten och obehöriga ska inte kunna ta del av uppgifterna (Vetenskapsrådet 2002, s.12). I mina anteckningar och under inspelningarna nämns inga namn, varken på personer eller på skolor i hänsyn till konfidentialitetskravet. I resultatet av undersökningen används fiktiva namn och

dessa namn har även använts till dokumenten med transkriberingen för att säkerställa att inga obehöriga kan ta del av respondenternas uppgifter.

*Nyttjandekravet* är det fjärde och sista kravet och handlar om att de uppgifter som blir insamlade under forskningens gång endast får användas i forskningssyfte och inte nyttjas av någon obehörig eller till något annat ändamål än forskningen (Vetenskapsrådet 2002, s.14). Detta har jag tagit hänsyn till genom att jag enbart har använt materialet från intervjuerna till min rapport och när uppsatsen blivit godkänd kommer inspelningarna från intervjuerna att raderas.

## **Studiens giltighet och tillförlitlighet**

God forskning har hög validitet och en hög reliabilitet. Validitet handlar om att studera det som undersökningen avser att undersöka, detta är studiens giltighet. Det är viktigt att rätt metod används för rätt ändamål och att forskningen ger relevanta svar på forskningsfrågorna. För att förstärka en studies validitet är det bra att prova sitt undersökningsinstrument, i detta fall: intervjufrågor, innan den egentliga undersökningen görs. Detta för att kunna undvika problem som annars kan uppstå i huvudstudien. Giltigheten för studien ökar även om en person som är vetenskapligt skolad granskar intervjufrågorna och ger förslag på vad som kan förbättras (Kihlström 2007, ss. 231-232). I den här studien gjordes en pilotstudie i form av två pilotintervjuer för att säkerställa att intervjufrågorna fungerade och var förståeliga.

Reliabilitet handlar om hur tillförlitlig en studie är, att läsaren kan tro på resultatet som framkommit i studien. För att få en hög reliabilitet i en studie ska den som intervjuar vara säker på sina frågor och gärna ha tränat på dem. Det är även viktigt att inte undersökningen sker slumpartat, utan att samma frågor ställs på samma sätt med liknande villkor när det gäller exempelvis miljön. Att spela in intervjuerna ökar också reliabiliteten för då kommer allt med som sägs under intervjun och ingenting behöver uteslutats på grund av att det missats att anteckna. Om intervjuerna spelas in kan den som intervjuar även höra på sitt eget tonläge och kan då lyssna om det omedvetet ställs ledande frågor (Trost 2012 ss. 61-63; Kihlström 2007, ss. 31-232). I denna studie fick jag godkänt av respondenterna att spela in intervjuerna vilket ökar tillförlitligheten då jag kunde transkribera efteråt och skriva ner vad respondenterna svarade. Jag skrev även ned de frågor jag ställt för att vara medveten hur jag ställt dem men även för att jag då kunde uppmärksamma att jag ibland ställde frågan genom en annan formulering än det som var skrivet. Att frågan ställdes annorlunda vid någon intervju gjorde ingen skillnad på resultatet av frågan med det gjorde mig medveten om att hålla mig till frågorna jag har skrivit till nästkommande intervju för att öka reliabiliteten.

## **Analys och bearbetning**

Analysen i den här studien utgår från Basil Bernsteins begrepp, *-inramning*. Svaren från undersökningen grupperades utifrån olika faktorer som undervisning innehåller, det vill säga organisation, innehåll och den sociala omgivningen. Ytterligare två grupperingar lades till när resultatet sammanstälts och det var: retorik och tidsåtgång för muntlig framställning. När den insamlade data analyserades användes fyra olika värden för *inramning*. Jag graderade svaren utifrån dessa, sammanfattade och sorterade.

Det kan vara svårt att definiera stark eller svag *inramning* och därför har ett system utformats där olika grader av *inramning* kan identifieras (Bernstein 2000, s. 12-14) I undervisningen när instruktioner ges, valet av material, tidsaspektet och innehållet i en framställning bestäms kan relationen mellan lärare och elever definieras med hjälp av *inramning*. För att definiera hur stark eller svag *inramningen* är under aktiviteter i skolan kan olika värden användas, en fyrapoängsskala från mycket stark *inramning* till mycket svag *inramning* (I++, I+, I-, I--).

Har läraren kontroll över flera faktorer, det vill säga organisation, tidsanpassningen och urval beskrivs detta vara en stark *inramning* (I+) och om det finns olika valmöjligheter för att eleven ska kunna kontrollera urval, organisation och tid är detta svag *inramning* (I-). Nedan redovisas de värden som användes för att analysera respondenternas svar.

I++ Mycket stark *inramning*

Läraren kontrollerar helt uppgiften, bestämmer helt vad eleven ska redovisa om, vilket ämne, sekvensering(turordning), material och tidsaspekt. Individuell uppgift för eleverna

I+ Stark *inramning*

Läraren ger ramar, tidsaspekt eller liknande. Kontrollerar alltså flera faktorer som sekvensering, ämne, material, tidsaspekt. Men eleven kan kontrollera till viss del, en eller två faktorer. Individuell uppgift för eleverna

I- Svag *inramning*

Läraren kontrollerar en av faktorerna, exempelvis område. Resten kontrollerar eleverna. Kan i viss mån vara gruppvis, eleverna får till viss mån samarbeta.

I-- Mycket svag *inramning*

Eleverna kontrollerar fritt uppgiften. Alla faktorerna, sekvensering, material, tidsaspekt. . Eleverna får samarbeta.

När alla intervjuer var transkriberade började bearbetningsarbetet med att varje svar analyserades utifrån de fyra värden som beskrivs ovan. När detta var färdigt grupperades alla svar utefter de kategorier som nämnts ovan för att sedan sammanställas till ett resultat. Resultatet redovisas i följande avsnitt i perspektiv från teori och tidigare forskning.



## RESULTAT

I avsnittet som följer kommer resultatet från undersökningen att presenteras. Avsnittet är uppdelat enligt rubrikerna organisation, retorik och tidsåtgång för muntlig framställning. Organisation delas in i fyra underrubriker och följs sedan av hur lärare arbetar med retorik och vilken aspekt lärarna har på tidsåtgången för muntlig framställning i svenskämnet. Svaren från de intervjuade lärarna redovisas först i varje avsnitt och följs av teori samt tidigare forskning.

### Organisation

Utefter de svar som framkom i undersökningen delades organisationen in i fyra underrubriker för att strukturera upp resultatet. *Aktivitet* och *förberedelse* handlar om hur ofta lärare arbetar med muntlig framställning och om framställningarna är förberedda eller spontana. *Innehåll* lyfter hur arbetet ser ut med val av material och ämne och hur eleverna bedöms efter en framställning. I det sista stycket *omgivning* redogörs lärarnas svar om hur de arbetar med omgivningen i klassrummet vid en muntlig framställning.

### Aktivitet och förberedelse

De intervjuade lärarna beskrev att de har muntliga aktiviteter varje vecka, det varierade dock hur ofta de låter eleverna genomföra just muntlig framställning inför klassen. Flera av lärarna svarar att de låter eleverna ha muntliga presentationer inför klassen varannan vecka eller några gånger i månaden. De andra lärarna svarar att de har lektioner minst en gång veckan där fokus ligger på respons och muntlig framställning inför klassen, men att det inte alltid hela lektioner avsatta för det, utan det är insmuget i olika lektioner.

Lektioner med muntlig framställning som är lite mer organiserat har vi väl i alla fall minst en gång i veckan. Det är insmuget lite här och var. Sen har vi ju lektioner där syftet är muntliga presentationer och responsen och det är nog flera gånger i veckan. (Shia)

Lärarna fick under intervjuerna i undersökningen beskriva den senaste muntliga aktivitet som eleverna hade haft och det framkom då att lärarna hade gett eleverna ett ämne, bestämt sekvenseringen och huruvida eleverna fått använda material eller inte. Lärarna berättade att de oftast gett eleverna en viss struktur som de skulle följa och att framställningen skulle följa en viss turordning. Några lärare modellerade lektionen innan och sen blev det att eleverna gjorde likadant som dem när de hade en muntlig framställning. Erik sa att han ofta pratar med sina elever om strukturen i framställningen och hur den borde läggas upp för att den skulle bli bra och intressant, ibland höll sig eleverna till det, ibland inte.

Då brukar det vara att de ska börja med att minst prata i två minuter och att de har en struktur på det, så man vet vad man ska få fram, vad man ska börja med, hur man ska lägga upp det och hela förberedelsen för att det faktiskt ska bli en muntlig presentation. (Erik)

Resultatet visar att lärarna bestämde flera faktorer när eleverna har muntligt aktiviteter, vilket visar på en stark *inramning* i undervisningen. Det framkommer att de kontrollerar sekvenseringen, val av material, struktur och innehåll. En av lärarna, Shia, visar på en svagare *inramning* när hon beskrev hur hon arbetade i klassen med muntlig framställning senast. Under den lektionen förklarar hon att hon bestämde upplägget genom att hon hade som krav att eleverna skulle lyfta tre viktiga aspekter inom området de skulle berätta om. Eleverna hade fått kontrollera vilket material de ville använda, hur de ville strukturera upp sin redovisning och hur lång tid de ville prata. Hon beskrev även att muntlig framställning är insmuget lite här och var och även detta visar på en svag *inramning* där hon låter det komma in i undervisningen när möjlighet fanns, utan att förbereda moment specifikt.

Det framkommer i undersökningen att alla lärare arbetar oftare med spontana framställningar än med föreberedda framställningar. De beskriver att de oftast har moment där eleverna spontant ska genomföra en muntlig framställning än vad de har föreberedda framställningar där eleverna har fått tid för att förbereda sig med material, innehåll och upplägg. De spontana framställningarna som oftast förekommer, kan bestå i att en elev ska gå fram och berätta om en bok denne har läst eller dra en lapp om ett ämne och sedan prata lite lätt om detsamma. Det framkom i undersökningen att lärarna anser att det är bra med spontan framställning då det tar minst tid för lärarna att förbereda och de uttrycker ett antagande om att det ger mer utrymme för eleverna att utvecklas i sin självkänsla att stå inför klassen. En lärare beskrev även att spontanta framställningar i hennes klass gör att eleverna inte förstorar upp momentet med muntlig framställning och upplevs inte bli lika nervösa som de kan bli när de förberett sig mycket, utan situationen blir mer avspänd.

Än så länge har vi haft mest spontana för att det inte ska bli det här förstorat för en del blir så nervösa när de vet. Jag kan säga att vi får se om vi hinner läsa upp det eller kanske inte. Och om det blir så, blir det bara tjuff, upp och prata. (Zara)

Kristina förklarade att hon tycker det är bra att med spontana framställningar för hon säger att det även ger möjlighet för eleverna att använda sin fantasi. Hon beskriver att hon ibland ger sina elever en bok utan text som de ska titta i en stund och sedan berätta en berättelse utifrån den inför resten av klassen. Kristina förtydligar också att det inte är en helt spontan framställning för de får en stund på sig innan att förbereda sig om de själva önskar det.

Vissa kanske bara går fram och säger så kom han, det här hände och sen var det slut. Och det är ju helt okej, det var den elevens redovisning om den boken, det finns inga rätt och fel [...]då kommer de i alla fall fram och får stå och prata inför klassen. (Kristina)

Lektionerna som innehåller muntlig framställning visar på en stark *inramning* gällande upplägget av momentet, medan innehållet i framställningen har en mycket svag *inramning* då endast ämnet är bestämt och sedan får eleverna välja fritt hur de ska lägga upp framförandet. Den undervisningen som Kristina beskrev visade på en svagare *inramning* där eleverna kontrollerar hur de vill lägga upp det, hur lång tid det ska ta och om de vill visa boken eller inte.

Det som Kristina beskrev, om att hon låter eleverna få gå fram och ställa sig framför klassen och själva bestämma om de vill prata, säga något enstaka ord eller inte prata alls kan motverka ojämna fördelningar i talutrymmet. Adelman (2009) skriver att om det blir ojämna fördelningar i talutrymmet kan det leda till att elever ibland kan socialiseras in i en tystnad de inte vill vara i. Adelman lyfter även att elever kan känna sig osäkra att tala inför en publik men det betyder inte att de inte vill utvecklas och kunna ta mer plats gällande talutrymmet i klassrummet. Det går också att konstatera att lärare har en stark övertygelse om att spontana framställningar ger eleverna mer utrymme att stärkas i sitt självförtroende att prata inför klassen.

## **Innehåll**

Det skiljer sig hur mycket av innehållet i en muntlig framställning som lärarna kontrollerar. Några lärare bestämmer detta helt för eleverna och några lärare ger eleverna ett större ansvar. Flera av lärarna beskrev att de väljer område eller ämne och även vilket material eleverna får använda vid en muntlig framställning medan ett par lärare låter sina elever välja fritt i vilket material eller hjälpmedel de vill använda i deras framställning och de andra lärarna kontrollerar detta i deras undervisning. Erik berättade att han uppmuntrar sina elever att ha material för att det underlättar för lyssnaren men eleverna själva kontrollerar om de väljer att ha material och vad för slags material. Flera av lärarna beskrev att de väljer ämne som

eleverna ska tala om vid en muntlig framställning för att skapa en trygghet hos eleverna. Zara beskrev att det är mycket styrt under hennes lektioner och att hon alltid bestämmer vad en framställning ska innehålla då hon säger att hon inte tror att hennes elever är redo för att själv bestämma.

Jag tror inte de är där än, det hade nog blivit för flummigt om de hade fått välja fritt vad de skulle vilja prata om. Det kommer nog längre fram när de kan ta det ansvaret. (Zara)

Två andra lärare förklarade att de oftast bestämmer innehållet i redovisningarna men att de även låter eleverna ibland få välja fritt för att de ska få känna att de kan få prata om något som de är bra på, och genom det känna att de kan göra bra ifrån sig vid en muntlig framställning inför klassen.

...då kan det kännas lättare att prata om något som man är bra på, att man känner att det här kan man. Att i det här första få känna att man kan och att man kan lyckas, det är viktigt. (Erik)

En lärare, Shia, låter sina elever bestämma helt fritt vid en muntlig framställning om vilket område de vill tala om och vad det ska innehålla. Hon berättar att hon kan ge vissa riktlinjer vad en framställning bör innehålla för att eleverna inte ska missa något viktigt men sedan är det upp till eleverna att följa dessa eller inte. Hon säger att hon upplever att det ger mer om man lämnar över mer ansvar till eleverna.

Det ger mer också tycker jag, ju mer du lämnar över till eleverna. Dem känner att det är deras eget mer om det är dem som gjort det från grunden och fått styra mycket själva. (Shia)

Undersökningen visar att det varierade i den insamlade data mellan svag *inramning* och mycket stark *inramning* när det gäller vem som kontrollerar innehållet vid muntligt framställning. Det framkom att flera lärare kontrollerade både material och ämne som eleverna får använda vid en muntlig framställning, detta som en trygghet för eleverna. Det är inte alltid lärarna har en mycket stark *inramning* då de även låter eleverna kontrollera ämnet ibland vilket visar på en svagare *inramning*. I Shias undervisning visar det på en svag *inramning* där hon ibland kontrollerar valet av material men låter sedan eleverna kontrollera ämne samt hur de vill använda materialet.

Palmér (2010) skriver att kommunikationen i skolan sker oftast i utbildningssyfte där syftet med en muntlig framställning är att eleven ska lära sig om det aktuella ämnet denne talar om. Vid en stark *inramning* där lärare kontrollerar ämnet i en muntlig uppgift kan denne styra över vad eleverna ska lära sig om till skillnad mot om eleverna själva kontrollerar ämne. Att lärare styr innehållet i en muntlig framställning kan också ses ur en aspekt som Barron (2008) lyfte i sin studie. I hans studie kunde han se att elever som blev tvingade att skriva och bearbeta tal blev bättre skribenter än elever som inte gjorde detta då de var tvungna att tänka till hur mottagaren av texten/talet skulle reagera. När elever får ett ämne de ska hålla tal om bearbetas denna text för att det ska bli en intressant framställning och inte något där fakta efter fakta läggs fram.

### **Bedömning**

När elever bedöms på en muntlig framställning berättade lärarna att de arbetar mycket med kamratrespons. De flesta lärare erbjuder eleverna riktlinjer som de kan välja att följa, för hur respons kan ges till varandra (kamratrespons). Detta kan eleverna själva välja om de vill följa eller om de vill bestämma själva på vad och hur de ger respons till den som talat. Lärarna säger att eleverna oftast ger respons på retoriken, hur talaren har kollat på publiken och hur högt de har pratat.

Eleverna kollar detta när de ska ge respons, men då mest hur högt de pratar och hur de kollar på publiken. Om de kan stå där framme och se lugn ut och låta blicken gå över klassen, och ler lite då känner många WOW vad cool han är. [...] Så detta tittar eleverna ofta på. (Erik)

Shia använder, förutom kamratresponsen, även en matris när hon bedömer eleverna där hon bedömer deras tonläge, om de har stödord, förstärker med bilder och kroppsspråk och om de talar för fort eller för långsamt. Erik berättar att han också filmar sina elever ibland för att de själva ska kunna titta på hur de rör sig och pratar inför en publik. Detta säger Erik att han tror är jättenyttigt, att få ge sig själv respons för att förbättra sina presentationer och hur man framför något. Erik berättar även att han är tydlig med eleverna vad han kommer att titta på vid en muntlig framställning för att de ska vara medvetna om målen med lektionen, för att ge dem möjlighet att träna och utvecklas.

Undersökningen visar att det är en mycket svag till svag *inramning* när elever ska få respons på en muntlig framställning. Elever har stor kontroll över responsen där lärare har gett eleverna en ram eller riktlinjer att följa men eleverna kontrollerar vad de vill lyfta och vad de ger respons på. Även lärare ger respons, men detta som ett komplement till kamratresponsen och detta visar på en svag inramning.

Palmér (2002) visar i sin studie ett resultat att elever kan hämmas i en muntlig framställning om de vet att kritik och respons väntar efteråt. Samtidigt skriver hon att om det arbetas mycket med kamratrespons kan det leda till en metakunskap om tal som kan skapa en trygghet hos elever, främst de som är mycket talängsliga. Hon lyfter att om eleverna har en teoretisk kunskap och en medvetenhet om tal kan det skapa en trygghet hos eleverna när de själva ska hålla tal. Talängslan är något som lärare i denna studie är medvetna om och hur de arbetar med detta redovisas mer i nästkommande stycke.

## Omgivning

Det framkommer i undersökningen att alla lärare ansåg att det var oerhört viktigt att eleverna utvecklas till goda lyssnare för att det ska bli ett tryggt klimat i klassrummet. Flera lärare uttryckte att de inte tror att eleverna kan utvecklas i muntlig framställning om det inte finns en bra publik som lyssnar och som gör att talaren känner sig trygg i att stå inför en hel klass. Alla lärare beskrev att de ställer krav på eleverna att de ska bete och uppföra sig på ett visst sätt när någon redovisar eller talar. Det framgår att detta är något lärarna jobbade hårt med redan från första klass.

Det är bara den som har ordet som får tala. [...] Då får de andra inte hjälpa till där för de måste lära sig att lyssna. Många elever i lågstadiet kan ha svårt för det där att lyssna för man är så inne i sitt, därför börjar vi med detta redan i ettan. (Erik)

En lärare beskrev att hon har arbetat mycket med något som hon kallar ”Jag-tar-dig-om-du-faller-blicken”. Det innebär att publiken ska ha fullt fokus på den som talar och att om det råkar bli fel i framställningen visar publiken det genom att visa med ögon och kroppsspråk att det inte gör någonting att det blir fel.

...att man är den stora människan och visar kompiserna att om det går fel så gör det ingenting, jag tar dig om du faller liksom. Så att de som står där framme känner sig trygga och självsäkra i det, att det gör ingenting om det blir fel. (Shia)

Förutom att arbeta med publiken för att elever ska känna sig trygga i att stå inför klassen lyfte även en lärare att gruppstorleken hade betydelse. Erik beskrev att han enbart hade muntlig framställning i halvklass för att han upplevde att många i hans klass tycker det är jobbigt att prata inför klassen. Han sa att det därför krävs en trygg utgångspunkt för att eleverna ska våga prata inför andra. Därför har han dessa moment i halvklass alternativt

lät dem sitta i mindre grupper och redovisa exempelvis läxor för varandra, då att han upplevde att de kände sig tryggare i mindre grupper. Erik berättade även att han har upplevt att om eleverna får vänja sig vid att tala inför andra blir de mer avslappnade när de ska genomföra en muntlig framställning. Erik sa också att om man som lärare har någon elev i klassen som gärna berättar saker inför klassen och struntar i om det blir fel ska man låta denna elev få redovisa först. För då kan resten av klassen se att det inte behöver vara så farligt och att det inte gör någonting om det blir fel säger Erik.

Så har man tur så har man någon som inte gör det helt perfekt, utan som nästan kör det lite som teater då brukar det bli lite avdramatiserat i klassen, då märker dem att det inte behöver vara så farligt. Man kan säga fel och det får vara knasigt, men det gör ingenting. Kan man få fram det som att man går in i en roll, lite som ett uppträdande så brukar faktiskt de flesta känna, ja men okej, det är inte så farligt det här. (Erik)

Till skillnad från Erik upplevde de andra lärarna att deras elever oftast tycker det är roligt att ha muntlig framställning inför klassen och därför är helklass inget problem. Zara och Shia förklarade att de har flera elever som tycker det kan kännas jobbigt men när de fått komma fram och bara stå eller säga några enstaka ord är de väldigt glada efteråt. Zara sa även att hon tyckte det var viktigt att börja med muntlig framställning tidigt i skolan. Hon uttryckte ett antagande om att ju tidigare undervisning med muntlig framställning startar, ju mer kan eleverna få öva och desto mindre jobbigt blir det för dem.

Och det är viktigt att man börjar tidigt. Så att de i årskurs 2 är vana och känner, okej nu är det redovisning och det är inte jobbigt längre. Och att man får fram de som tycker det är jättejobbigt, de kan sitta hos mig när jag läser något och sen känna, jag klarade det! De har egentligen inte sagt ett ord men de stod framför klassen. (Zara)

Hur omgivningen är under lektionerna när eleverna har muntlig framställning visar på en mycket stark *inramning* i undervisningen. Lärare kontrollerar vad som förväntas av eleverna och hur de ska bemöta den som talar. Detsamma gäller hur stora grupper det ska vara. Lärare kontrollerar även om eleverna ska genomföra muntlig framställning i hel- eller halvklass. Dock bestäms detta utifrån elevgruppens behov.

Eriks undervisning visar på en stark *inramning* där han kontrollerar i vilka gruppsammansättningar det ska göras i och hur publiken ska bemöta talaren, men en svag *inramning* i själva framställningen för att bygga upp en trygg omgivning. Han låter elever kontrollera själva framställningen där de får göra som de vill och spela lite teater för att skapa ett tryggare klimat där eleverna kan känna att de har kontroll. Flera av lärarna beskriver även att när eleverna känner sig trygga i att stå inför klassen släpper de mer på kontrollen för att då får eleverna en möjlighet att växa, ta mer ansvar och bygga upp sitt självförtroende.

MacInnis, Mackinnon och MacIntyre (2010) skriver i sin undersökning att de som har en låg PSA(talängslan) har lättare att kontrollera sina känslor och visar mindre ångest inför en publik. Detta är lite det som Erik lyfter och arbetar med och han säger att om eleverna kan se muntlig framställning lite som teater, kan detta underlätta för de som tycker det är jobbigt att stå inför klassen och tala. Då kan man arbeta på att de ska gå in i en roll, vara någon annan, vilket kan göra att det känns lättare för eleverna. Även Palmérs (2002) studie visar att genom att använda dramaövningar får eleverna träna på att göra framträdanden på ett mer avslappnat sätt och detta kan motverka talängslan som kan finnas hos eleverna.

## Retorik

I undersökningen framgick det att lärarna arbetade konkret med retorik och hur eleverna kan förbättra sina muntliga framställningar genom anpassat språk och kroppsspråket. Flera av lärarna uppmuntrade och gav feedback när eleverna använt ett varierat språk eller kroppsspråk, för att uppmärksamma eleverna på vad som gör ett framträdande bättre. Shia och Erik beskrev att de i början av årskurs 1 fokuserar på ett tryggt klimat i klassrummet och att eleverna bara ska våga stå upp, för att sedan bygga vidare på hur en muntlig framställning kan förbättras och förstärkas.

För först när man börjar med muntliga framställningar är det så himla viktigt med det här trygga klassrumsklimatet. Så att dem bara ska våga. [...] Och sedan för vi in momenten, hur man kan förbättra det och efter det retoriken, hur man kan förstärka det. (Shia)

Två lärare lyfte även att det är viktigt att använda begreppet retorik i undervisningen för att eleverna ska få med sig innebörden av det under hela skoltiden. Lärarna berättade att de tydligt gick igenom begreppet retorik i ettan, att det är både kroppsspråk och tonläge för att sedan lyfta det i samband med respons och kamratbedömning, hur retoriken fungerade.

Det bästa sättet att framföra något är genom att använda retorik så jag använder det gärna i undervisningen. Retorik är ju ett tips på hur man gör ett bra framträdande och hålla ett bra tal. (Shia)

Även Kristina beskrev att begreppet är viktigt för eleverna att få med sig för att när de börjar mellanstadiet kommer det ställas högre krav på elevernas retorik.

Ne men att de får med sig retorik redan från grunden, det är viktigt. Och att de lär sig att stå för det dem tycker och kunna argumentera för det. Att de kan tala för sig. För i mellanstadiet kommer de börja arbeta mycket mer med retorik och då krävs det att man börjar tidigt för att de ska kunna bli duktiga på det. (Kristina)

En lärare säger också att för honom är att kunna lyssna lika viktigt som att tala och därför är både lyssna och tala retorik och han säger att det är viktigt att arbeta mycket med båda dessa förmågor.

Man måste vara bra på att lyssna för att kunna vara bra på att tala. [...] Det är ju en jätte viktig kunskap att ha, mot om man bara är tyst hela tiden. Du kan vara hur duktig som helst. Men du märks inte mot dem som kan tala för sig. (Erik)

För att förbättra en muntlig framställning använder sig lärarna av retorik och uppmuntrar eleverna till att använda sig av kroppsspråk och anpassat språkval. Detta visar på en svag *inramning* där lärare kontrollerar när och var detta begrepp kommer in i undervisningen och att det uppmärksammas. Medan eleverna kontrollerar användandet av det i en muntlig framställning och om och hur de vill använda det vid en kamratrespons.

## Tidsåtgång för muntlig framställning

Lärarna lyfte i undersökningen att det är en skillnad mot förr hur mycket plats tala och muntliga framställningar ska ta i undervisningen. Flera av dem betonade att det berodde mycket på hur lärare själva är som personer, vissa låter muntlig framställning ta mycket mer plats för att de själva tycker om det, vissa låter det ta mindre plats. Kristina sa att hon tyckte tala var viktigt men att läsa och skriva är viktigare i lågstadiet, därför ska detta ha mycket större plats och då får muntlig framställning bortprioriteras en aning. Detta är också enligt Begum och Farooqui (2008) ett synsätt som lärare i Bangladesh har. Där har muntliga framställningar bortprioriterats på grund av att lärare som deltog i undersökningen ansåg att det tar för mycket tid och de måste fokusera på andra delar i ämnena för att uppnå målen i

läroplanen. Zara upplever istället att det är mycket mer fokus nu på det muntliga och det ska ta mycket mer plats enligt läroplanen.

Sen har skolan ändrats jättemycket sen jag började arbeta. Sjukt mycket. Nu ska eleverna vara mycket mer delaktiga i vad de lär sig och att de ska kunna sätta ord på vad de kan. (Zara)

I undersökningen framgick det att alla lärare tyckte muntlig framställning var en viktig del i svenskämnet, att eleverna skulle kunna tala för sig och tala inför en publik. Flera lärare sa att muntlig framställning borde ta mycket plats i svenskämnet men att de kanske inte hade det lika mycket som de önskar. Shia sa att det muntliga egentligen är en tredjedel av ämnet, då tala, läsa och skriva utgör delarna. Hon menade därför att detta även borde vara en tredjedel av undervisningen, då eleverna växer av det då de får en direkt mottagare och direkt respons till skillnad mot skriftliga uppgifter.

Men jag tror inte vi lägger så mycket tid på det egentligen. Men jag tycker ändå att det ger mycket. Både för dem, de växer, de får ta ansvar och de lär sig mycket på det, det är väldigt nyttigt.[...] Men vid presentationer får de ju en direkt mottagare, en direkt kontakt med publiken, och du får respons i anslutning med uppgiften. (Shia)

Alla lärare lyfte flera goda exempel på hur viktigt de tycker muntliga framställningar är och varför det är viktigt. Erik berättade att de har jobbat mycket med retorik, vilket han menade gav resultat då många i hans klass som gick upp till mellanstadiet inte hade lika svårt med muntliga framställningar och retorik, som då är ett mål i Lgr11, som många andra elever från andra klasser.

Det är sådan skillnad och detta exempel visar tydligt att det gör skillnad om man medvetet arbetar med det och HUR man kan prata inför en publik. Bara för att man pratat inför en klass gör inte att man känner sig bekväm med det. Och detta är förhoppningsvis något som eleverna har med sig sen i skolan och ju äldre dem blir. (Erik)

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultatet att majoriteten av lärarna har en stark *inramning* i deras undervisning men gällande vissa faktorer vid en muntlig framställning är det en svag *inramning* där eleverna får större kontroll över aktiviteten. De gånger då elever ges en större kontroll är vid bedömning och ibland vid val av ämne och material. Det framkommer även att alla lärare anser att muntlig framställning är ett viktigt ämne att arbeta med och att det borde ta mer plats i svenskämnet än vad det gör.

## DISKUSSION

Det här avsnittet är uppdelat i tre områden, resultatdiskussion, metoddiskussion och didaktiska konsekvenser. I det första avsnittet kommer resultatet diskuteras i förhållande till teori, bakgrund och tidigare forskning. Vidare kommer valet av metod och analysverktyg diskuteras och slutligen de didaktiska konsekvenserna av resultatet som framkom av undersökningen.

### Resultatdiskussion

I detta avsnitt kommer utvalda aspekter som framkom i resultatet diskuteras i förhållande till teori, bakgrund och tidigare forskning om muntlig framställning.

### Organisation

Undersökningen visade att de intervjuade lärarna arbetade medvetet med att elever skulle få möjlighet att utveckla sin förmåga att genomföra muntliga framställningar. Lärarna beskrev att de började detta arbete tidigt, redan i årskurs ett, för att de skulle kunna börja enkelt och sedan förbättra framställningen succesivt. De flesta lärarna försökte ge förutsättningar för att alla elever skulle få möjlighet att genomföra muntlig framställning på individuella villkor. Vissa elever fick större talutrymme samtidigt som de elever som kunde ha svårt för att tala inför klassen kunde utföra uppgiften genom att bara gå fram och ställa sig bredvid läraren utan att säga något. Detta motverkar det som Adelman (2009) diskuterar om att vissa elever socialiseras in en tystnad där de kanske inte vill vara när lärare låter vissa elever vara tysta. Jag håller inte med Adelman här då det finns annan forskning som visar att det kan leda till någonting positivt om elever får utvecklas i egen takt. I Palmér (2002) studie framgick det att i en skola där muntlig framställning var en självklar del i undervisningen och eleverna själva fick välja hur de ville använda kommunikationsformen, visade detta arbetssätt goda resultat i elevers kunskapsutveckling. Lärarna lyfte även i resultatet att de låter ofta eleverna genomföra spontan muntlig framställning och detta är något som Barron (2008) skriver är positivt. Barrons studie visade att spontana framställningar kunde stärka elevers självförtroende vid en muntlig framställning och att detta kunde bidra med att eleverna hade lättare att hantera förberedda framställningar i framtiden. Från de aspekter som de två sistnämnda forskarna lyfter kan en slutsats dra att en undervisning med spontana inslag av muntlig framställning på elevers egna villkor kan leda till en god kunskapsutveckling. Att en elev får stå framme hos läraren helt tyst, där det inte kan gå fel, kan leda till att elevens självförtroende stärkas samt utvecklas för att senare ta mer plats gällande talutrymmet i skolan.

Undersökningen visade även att lärarna trodde att om elever utvecklades till medvetna lyssnare som kunde visa den som talade att de är intresserade ingav detta en trygghet för den som genomför en muntlig framställning. Lärarna arbetade med att få eleverna att känna sig trygga, för då sa lärarna, kunde de börja arbeta med att eleverna skulle få utveckla sin retorik och självkänsla. Då kunde också *inramningen* förändras och lärarna lät eleverna kontrollera fler delar gällande muntlig framställning. Bernstein beskriver att om *inramningen* förändras och blir svagare betyder detta att eleverna har fått mer kontroll och detta kan leda till fler ändringar i undervisningen, som till exempel organisationen, kunskapsinläringen och den pedagogiska medvetenheten hos lärarna (Bernstein 2000, 1983). Detta är precis det som sker i dessa lärares undervisning. Det framgår från svaren i resultatet att lärarna lär eleverna ta mer plats i kontrollen vid muntlig framställning när eleverna börjar känna sig trygga och säkra i att genomföra en framställning. I början av ettan är det relativt strama ramar samt mycket stark *inramning* där lärarna kontrollerar aktiviteten, innehåll, omgivning och förberedelserna. När eleverna sedan hade arbetat med det och visste vad muntlig framställning innebar fick de även själva kontrollera en eller flera av dessa faktorer. Denna form av undervisning visar en medvetenhet hos lärarna att detta kan påverka det som Olsson Jers (2012) och Palmér (2010)



skriver om gällande muntlig framställning. De skriver att ju äldre elever blir, desto större krav kommer att ställas på dem som talare och deras framställning är även ett komplement till den aktuella lektionen och detta ställer också höga krav på talaren. Genom att börja arbeta tidigt med detta kan det förebygga att elever blir oroliga för situationer med muntlig framställning i framtiden. En slutsats jag drar utifrån resultatet och vad bakgrunden säger, är att om eleverna får en större kontroll över momentet kan de bli mer medvetna om målen med lektionen och att deras framställning ska bidra med kunskap som deras klasskamrater kan lära sig av.

Resultatet visade även att lärarna allmänt arbetade oftare med en stark inramning gällande muntlig framställning och jag tolkar att de gör detta som en trygghet för eleverna. Flera lärare berättade att de började med strama ramar, eller kontrollerat material samt innehåll för att de upplevde att elever i lågstadiet inte var redo för att ansvara för hela lektionen eller att de inte var bekväma med att ha det. Respons efter en muntlig framställning är ett moment där alla lät sina elever ansvara mer samt kontrollera momentet. Att ha en svag inramning vid respons anser jag är ett bra arbetssätt för att utveckla elevernas metakunskap och bli medvetna om hur de själva kan utvecklas i muntlig framställning. Palmér (2002) skriver även att kamratrespons är en vanlig metod för att utveckla metakunskap hos elever. Börjar lärare arbeta med metakunskap redan i lågstadiet får eleverna med sig detta när de blir äldre och de ska få betyg på sitt muntligt framförande och även när de blir vuxna och ska kunna tala för sig i många olika sammanhang.

## Retorik

I resultatet framkom det att lärarna arbetade medvetet med retorik i svenskämnet. De arbetade främst med *ethos* och *logos*, och även en liten del med *pathos*, även om de inte namnger dem som *ethos*, *logos* och *pathos*. Lärarna berättade att de arbetade succesivt med anpassning av språk samt att variera sitt kroppsspråk i årskurs 1-3 för att eleverna hela tiden skulle få möjlighet att utveckla sin roll vid en muntlig framställning. Lärarna berättade även att kroppsspråk samt ordval är något som eleverna bedömer vid en kamratrespons. Kamratrespons kan, som nämnts ovan, leda till en utveckling av metakunskap hos eleverna och Palmér (2002) kunde i sin studie se att metakunskap om tal kunde motverka den talängslan som många elever kan uppleva inför muntlig framställning. Palmér skriver även i sin studie att det är positivt att använda dramaövningar för att elever på ett avslappnat sätt ska få öva på att stå inför klassen och detta är något som en av lärarna i min studie tar upp i intervjun. Hon upplever att dramaövningar det stärker eleverna och får dem att våga göra många andra saker som att stå för sina åsikter, tala inför en stor publik eller hålla i samlingar i skolan. Detta är alltså något som framkommer både i tidigare forskning och i denna studie och därför drar jag slutsatsen att det är en viktig aspekt gällande undervisning med muntlig framställning. För att elever ska få möjlighet att utveckla sin retorik och bli stärkta i att stå inför en publik och tala är dramaövningar en god början i detta arbete.

## Sammanfattning

Det som överraskade mig mest från resultatet var hur mycket fokus det var på mottagaren, publiken vid momenten med muntlig framställning. Alla lärare som intervjuades berättade att de lägger stor fokus på detta och att det krävs en medveten samt lugn publik för att elever ska känna sig trygga i att stå inför en klass och framföra något. Att alla lärare som deltog i undersökningen arbetet medvetet med retorik redan i årskurs 1-3 var också något som förvånade mig då det är ett begrepp som kommer in först i mellanstadiet. Detta visar, menar jag, att det finns en stor medvetenhet i lärarnas arbete i lågstadiet med muntlig framställning i svenskämnet.

## Metoddiskussion

I studien användes en kvalitativ metod med intervju som redskap vilket var en väl passande metod för att undersöka syftet med studien. Valet av intervju som redskap gjorde att under intervjuerna kunde följdfrågor ställas och oklarheter redas ut, vilket inte hade fungerat om enkät använts för undersökningen. Intervjuerna gjorde att jag kunde få svar på de frågor jag hade och att syftet fick svar på det som efterfrågades. Jag gjorde även en pilotstudie och detta var en fördel för då kunde jag ändra formuleringen på någon fråga och även träna på att ställa frågorna för att de skulle ställas ungefär likadant under intervjuerna. Sedan blev det dock att frågorna ställdes lite annorlunda under intervjuerna och detta skapade lite problem när resultatet skulle sammanställas. Detta kan jag se som en negativ aspekt för att ha intervjuer som redskap, att det är lätt att ställa en fråga annorlunda på grund av omständigheterna och att då svaret kan riktas åt ett annat håll än en liknande fråga som ställts i en annan intervju. Nu påverkade detta inte resultatet i den här undersökningen, det är dock viktigt att ha i åtanke vid en framtida studie. Efter pilotstudien gjordes även några mindre ändringar i intervjufrågorna, som ordningsföljden och även formuleringen på vissa frågor. En fråga ledde till ja och nej svar och detta är något som jag ville undvika då ett sådant svar inte kunde bidra till att svara på undersökningens syfte. Istället ändrades utformningen på frågan för att ge utrymme för ett mer öppet svar: *Kan du ge ett exempel på den senaste muntliga uppgiften/aktiviteten som eleverna hade?*

Jag fick godkänt av alla respondenter att spela in intervjuerna och detta var en klar fördel vid både intervjutillfället och vid sammanställandet av undersökningen. Under intervjun kunde jag fokusera på respondenten och samtalet kunde flyta på smidigt utan uppehåll för antecknande och förfrågningar om upprepanden. Formen semistrukturerad intervju som valdes till den här studien beskriver Alvehus (2013, s. 83) som en form av intervju där den som intervjuar måste vara aktiv i sitt lyssnande för att kunna ställa följdfrågor för att få en optimal intervju. Valet av denna form av intervju till den här studien var bra för att jag även kunde spela in intervjuerna och då kunde jag aktivt lyssna och ställa följdfrågor. Hade jag inte kunnat spela in hade den här formen blivit problematisk då studien genomförs enskilt.

Det var även önskvärt att ha fem respondenter för att få ett bredare perspektiv och genom detta få en bättre kvalitet på undersökningen. Det blev ett bortfall och detta blev fyra respondenter som medverkade, men jag anser att det blev ett bra och kvalitetsäkert resultat ändå. Att ha fyra eller fem respondenter hade inte påverkat resultatet något nämnvärt anser jag och som Trost skriver, är fyra respondenter tillräckligt för en undersökning. Är det fler än fyra- fem respondenter kan det bli övermäktigt för forskaren och det blir inte lika hög kvalitet på undersökningen (Trost 2005 s. 123). Med detta sagt anser jag att fyra respondenter var tillräckligt för undersökningen och jag kunde därmed analysera och bearbeta resultatet noggrant utan att arbetet blev övermäktigt.

I den här studien användes Bernsteins begrepp, *inramning*, för att analysera resultatet. Jag anser att detta var ett givande analysverktyg för det gav undersökning en djupare analys i hur lärare arbetar med muntligt framställning. Att enbart använda ett begrepp från hans teori kan kännas lite svagt då hans teori innehåller ett flertal olika begrepp för att förstå olika fenomen inom skolans värld. Dock var fler begrepp med från början men dessa kunde inte användas för att förklara hur lärarna arbetade och därför plockades dessa bort.

Utan analysverktyget hade resultatet blivit enbart beskrivande och det hade blivit svårare att analysera resultatet i förhållande till teori och tidigare forskning för att få ett djup i undersökning. Brister i analysverktyget kunde jag dock upptäcka vid vissa delar av resultatet då analysverktyget inte gav ett lika stort djup som vid andra delar, som exempelvis vid lärares

beskrivningar av tidsåtgången för muntlig framställning. Här hade det kanske underlättat att använda fler av Bernsteins begrepp till analysen men samtidigt hade det även kunnat bli mer spretigt med fler begrepp till en liten undersökning som denna.

## **Didaktiska konsekvenser**

Resultatet av studien visar att lärare arbetar på ett medvetet sätt för att elever ska få börja träna på att stå inför klassen genom mindre moment. Lärare kunde låta sina elever enbart komma fram och säga något enstaka ord och när de börjar känna sig tryggare i att stå inför klassen byggs metakunskapen upp kring hur en muntlig framställning kan förbättras. Samtidigt som detta arbetas med i undervisningen arbetas det lika frekvent med hur publiken/klasskamraterna förväntas lyssna på den som talar. I lärarutbildningen har det inte undervisats specifikt om muntlig framställning, utan det har diskuterats under vissa moment i olika kurser. Under min utbildning har det i svenskkurserna kommit på tal under vissa tillfällen och då har det framkommit att de flesta ansåg att det är viktigt att börja i de lägre årskurserna med muntlig framställning men att det ska vara utan krav på eleverna.

Muntlig framställning har alltså diskuterats under olika tillfällen men att arbeta med publiken och hur man är en god lyssnare är något jag aldrig har hört diskuterats under min lärarutbildning. Denna aspekt tror jag undervisningen bör lyfta fram i lärarutbildningen då resultatet i den här studien visar att verksamma lärare tror att det är en viktig nyckel för att elever ska lyckas i en muntlig framställning och för att förstärka självförtroendet. Jag vill betona att studien är endast genomförd på fyra verksamma lärare och det kan inte dras en slutsats på det. Dock förstärker tidigare forskning att mottagarna/publiken är minst lika viktigt som den som genomför en muntlig framställning. Om det börjas arbetas tidigt med hur man är en god lyssnare har elever detta med sig och kan förhoppningsvis fokusera mer på att utvecklas till att bli goda talare.

I lågstadiet har lärare en möjlighet att ge en trygg start för något som kan upplevas mycket jobbigt under senare år i skolan. Det är därför viktigt att vara medveten om att det inte bara är hur mycket lärare låter elever träna på att ha muntliga framställningar som ger en trygg start. Utan även att lärare arbetar med att få ett tryggt klassrumsklimat genom att undervisa elever om hur de blir goda lyssnare, och att även att se alla elever, och låta alla delta på sina villkor.

## REFERENSLISTA

Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Barron, A. (2008). Speaking for Democracy. I *Horace Falls* 2008. Vol.24 No.3: CES National

Tillgänglig på Internet: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849828.pdf> (hämtad 2016-04-19)

Begum, M. & Farooqui, S. (2008) School Based Assessment: Will it really change the education scenario in Bangladesh? I *International Education Studies, Vol.1, No.2, May 2008*.

Tillgänglig på Internet: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058024.pdf>

Bernstein, B. (1983a). Angående tingens kodifiering. I Bernstein, Basil. & Lundgren, Ulf. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. 1. uppl. Stockholm: LiberFörlag

Bernstein, B. (1983b). En modell över koder, modaliteter och den kulturella reproduktionsprocessen. I Bernstein, Basil. & Lundgren, Ulf. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. 1. uppl. Stockholm: LiberFörlag

Bernstein, B. (1983c). Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. I Bernstein, Basil. & Lundgren, Ulf. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. 1. uppl. Stockholm: LiberFörlag

Bernstein, B. (1983d). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I Bernstein, Basil. & Lundgren, Ulf. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. 1. uppl. Stockholm: LiberFörlag

Bernstein, B. (2000[1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rev. ed Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers

Fejes, A. & Thornberg, R.(2015) Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber

Hellspång, L. (2004). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Johannesson, K. (2005). *Svensk retorik: från medeltiden till våra dagar*. [Ny utg.] Stockholm: Norstedt

Kihlström, S.(2007). Uppsatsen - examensarbetet. I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. 3., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* (2011). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

MacInnis, C, MacIntyre, P & Mackinnon, S. (2010). The Illusion of transparency and normative beliefs about anxiety during public speaking. I *Current Research in Social Psychology*, Vol. 15, No. 4. Iowa: The University of Iowa.

Tillgänglig på Internet: <http://www.uiowa.edu/crisp/files/crisp/files/15.4.pdf>

Olsson Jers, C. (2012). *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet: om tal, samtal och bedömning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Palmér, A. (2002) Muntlig svenska. Intervjuer med lärare och elever om talets roll i undervisning och bedömning. I Jönsson, L. (red.) (2002). *Svenskans beskrivning: [SvB.]. 24, Förhandlingar vid Tjugofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning, Linköping, 22-23 oktober 1999*. Linköping: Univ.

Tillgänglig på Internet: <http://www.ep.liu.se/ecp/006/index.html>

Sigrell, A. (2015). *Retorik för lärare: Konsten att välja språk konstruktivt [Elektronisk resurs]*. Retorikförlaget

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. 4., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur

# BILAGOR

## Bilaga 1

### Missivbrev



HÖGSKOLAN  
I BORÅS

Hej!

Jag heter Jannike Vester och studerar sista terminen på grundlärarprogrammet, F-3, vid Högskolan i Borås. Jag skriver nu mitt sista examensarbete som handlar om muntliga presentationer/framställningar i klassrummet.

Syftet med studien är att undersöka hur ett antal lärare arbetar med muntliga presentationer/framställningar i svenskämnet.

För att kunna genomföra den här studien önskar jag att intervjua några verksamma lärare om hur de arbetar med muntliga presentationer i de lägre åldrarna i skolan och hur undervisningen kan se ut. Jag önskar att du som vill bli intervjuad kan avsätta 35-45 minuter för intervjun då jag vill undvika stress vid intervjutillfället.

Vid intervjun kommer jag att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att din medverkan är helt frivillig och du har rätt att ångra dig och avbryta din medverkan när som helst. Min studie görs i ett forskningssyfte och den information som insamlas kommer endast att användas i forskningssammanhang. Det som inte publiceras i studien kommer ingen annan att få ta del av. Medverkan i studien är anonym och alla personuppgifter hanteras varsamt och lämnas inte ut till offentligheten.

Om ni har frågor eller funderingar är ni välkomna att höra av er till mig.

Vänliga hälsningar

Jannike Vester

Tel: XXXX

Email: XXXX

Handledare:

**Anita Norlund**

## **Bilaga 2**

### Intervjufrågor

#### **Bakgrund**

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vad har du för utbildning?

#### **Frågor**

Kan du ge ett exempel på den senaste muntliga uppgiften/aktiviteten som eleverna hade?

Hade eleverna förberett sig innan? Hur? (läst något?)

Fick de använda något material?

Händer det att du låter eleverna redovisa inför klassen?

I grupp eller enskilt?

Inför helklass eller halvklass?

Om de redovisar inför klassen. Hur får eleverna förbereda sig?

Vem bestämmer innehållet i det de ska redovisa om?

Vad är vanligast; spontana eller förberedda redovisningar?

Hur planerar du de lektioner/moment där eleverna muntligt ska framföra något?

Kan du ge något exempel på en lektion?

Vad var målet med lektionen?

Diskuterades målen för uppgiften med eleverna?

Hur ofta får eleverna framföra något inför klassen?

Hur upplever de att det är för dem? (jobbigt, roligt?)

Får eleverna någon respons efter att de muntligt framfört något?

Kamratrespons?

Feedback från läraren?

Har ni haft några moment där klassen får diskutera/ arbeta med hur man kan vara en god lyssnare?

Arbetar du på något särskilt sätt för att utveckla elevernas talförmåga som till exempel att använda ett anpassat språk, använda kroppspråket och kunna påverka genom talet?

Hur mycket plats är det rimligt att muntliga framställningar får ta i svenskämnet, anser du?

Hur viktigt tycker du att muntliga framställningar är?

Upplever du att det är någon skillnad i skolan nu mot när du började arbeta som lärare när det gäller förmågan att tala inför en publik/klass?

#### **Avslutande frågor**

Vad tänker du när du hör begreppet retorik?

Finns det något du vill tillägga?



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)