



Malmö högskola
Lärarytbildningen
SOL (Skolutveckling och
ledarskap)

Examensarbete
10 poäng

Muntlig kompetens ur ett elevperspektiv

Oral Proficiency from a Pupil Perspective

Josefin Andersson

Lärarexamen 60 poäng
Datum för slutseminarium: 2007-01-16

Examinator: Kerstin Neckmar

Handledare: Elisabeth Einarsson

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att beskriva olika elevers syn på muntlig kompetens utifrån deras självbedömning, kommunikativa bakgrund och strategier för ökad muntlig kompetens. Min studie tar sin utgångspunkt i hermeneutisk teori, eftersom jag strävar efter att förstå hur elever upplever en del av sin verklighet och hur dessa upplevelser kan skilja sig åt mellan olika elever. Studien utgår från en kvalitativ ansats och åtta semistrukturerade intervjuer med elever från handelsprogrammet i årskurs tre på gymnasiet. Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide.

I intervjusvaren går det att relatera elevers syn på muntlig kompetens främst till tryggheten i klassrummet och hos dem själva, möjligheterna att öva in en muntlig säkerhet i skolan och hemma, samt till möjligheten att få kunskap om hur de kan utvecklas till en bättre talare.

Nyckelord:

Muntlig kompetens, kommunikation, talängslan, tala

Innehållsförteckning

| | |
|----------------------------------------------|----|
| 1 Inledning | 7 |
| 2 Syfte och frågeställningar | 7 |
| 3 Forskningsläge | 8 |
| 2.1 Styrdokument | 8 |
| 2.2 Språksociologiskt perspektiv | 10 |
| 2.3 Gruppsykologiskt perspektiv | 11 |
| 2.4 Didaktiskt perspektiv | 12 |
| 4 Begreppsdefinition | 16 |
| 5 Metod | 16 |
| 5.1 Intervju | 17 |
| 5.2 Urval | 18 |
| 5.3 Procedur | 19 |
| 6 Resultat och analys | 19 |
| 6.1 Självmbedömning | 20 |
| 6.2 Kommunikativ bakgrund | 23 |
| 6.3 Strategier för ökad muntlig kompetens | 26 |
| 6.4 Definition av muntlig kompetens | 28 |
| 6.5 Användningsområden för muntlig kompetens | 29 |
| 7 Diskussion | 30 |
| Källor | 33 |
| Bilagor | 34 |
| Bilaga 1: Intervjuguide | 34 |

1 Inledning

I skolan är vårt talspråk ett självklart redskap som lärare och elever använder varje dag. Som blivande lärare i svenska och psykologi för gymnasieskolan och grundskolans senare år har jag fått möjlighet att reflektera över detta. Vi använder talspråket som ett sätt att uttrycka en åsikt eller ett medel för att verbalisera kunskap. Ett väl fungerande talspråk är också ett mål för svenskundervisningen i skolan, men talspråket ska samtidigt fungera som redskap i alla ämnen. I arbetslivet förväntas vi senare många gånger bära på en muntlig kompetens: kunna uttrycka en åsikt, hålla en presentation, genomföra ett säljsamtal eller föra en övertygande argumentation.

Muntlig kompetens, att tala, uttrycka en åsikt och våga ta till orda högt i ett klassrum handlar emellertid förmodligen om mer än att ha en verbal förmåga. Muntlig kommunikation kan ses som ett komplext samspel mellan språkliga, sociala och psykologiska faktorer. Att uttrycka en åsikt muntligt kan vara nära knutet till identitet och självförtroende. Att våga tala i ett klassrum kan handla om elevens roll i klassrummet, om rädsla för att säga fel eller glädjen över att få framföra en egen idé. Klimatet i klassrummet kan vara avgörande för om eleverna vågar ta till orda muntligt eller inte. Medan skriftspråk lärs in som ett hantverk genom idog träning är talet medfött och intuitivt. Men att utveckla en muntlig och kommunikativ kompetens kräver kanske också träning. Att vara bra på att skriva innebär inte automatiskt att man blir en bra talare.

I samspelet mellan social och språklig kompetens har läraren förmodligen en viktig roll. Som lärare har vi har möjligheten att låta eleverna träna sin språkliga förmåga och möjlighet att påverka det sociala klimatet i klassrummet. Hur kan vi som lärare ge eleverna optimala möjligheter att utveckla sin muntliga kompetens? Hur kan eleverna utvecklas mot att bli bättre lyssnare, talare och samtalare?

2 Syfte och frågeställningar

Jag avser att undersöka elevers olika syn på muntlig kompetens. Det jag vill undersöka är vilka redskap eleven säger sig behöva för att utvecklas till en bra talare och vilken relation detta har till elevens kommunikativa bakgrund, självskattning och definition av begreppet muntlig kompetens. Min frågeställning är: Hur beskriver olika elever sin syn på muntlig

kompetens? För att allsidigt kunna belysa denna fråga, har jag delat in den i fem mindre delfrågor:

- Hur beskriver olika elever sin muntliga förmåga?
- Hur skildrar olika elever sin kommunikativa bakgrund?
- Hur redogör olika elever för hur muntlig kompetens utvecklas?
- Hur definierar olika elever muntlig kompetens?
- Vad anser olika elever att muntlig kompetens ska användas till?

3 Forskningsläge

Det finns rikligt med litteratur som belyser muntlig kompetens och muntlig kommunikation utifrån olika aspekter och betydelsen av muntlig kompetens kan styrkas utifrån skolans styrdokument. Vidare kan ämnet belysas utifrån perspektiv som beskriver de sociala och psykologiska faktorerna i ett klassrum, eller från en synvinkel där elevens språkutveckling och kommunikativa förmåga betonas. Muntlig kompetens kan också belysas utifrån ett lärarperspektiv med hjälp av didaktiska aspekter kring hur eleven blir en bättre talare.

3.1 Styrdokument

I flera av gymnasieskolans styrdokument understryks vikten av ett väl fungerande talspråk. Inom svenskämnet har talspråket också en framträdande position. Vikten av ett bra talspråk understryks under rubrikerna *Ämnets syfte*, *Mål att sträva mot* och *Ämnets karaktär och uppbyggnad* i ämnesbeskrivningen för svenska i gymnasieskolan (Skolverket 2006a).

Under *Ämnets syfte* betonas sambandet mellan språk och identitet, där talspråket har en viktig del. Här understryks också vikten av att eleven får rikligt med goda tillfällen att utveckla en språklig säkerhet :

För den personliga identiteten och för samhörigheten mellan människor har språket stor betydelse. Språket speglar skillnader och likheter mellan människor, deras personlighet, bakgrund, kön och intressen. utbildningen i ämnet svenska syftar till att utveckla förmågan att tala och skriva väl, samt att öka lyhördheten för andra språk och sätt att uttrycka sig i tal och skrift. [...] Att i tal och skrift kunna använda språket är således en förutsättning för studier och

för att aktivt och ansvarigt kunna delta i samhällslivet. Det är därför ett viktigt uppdrag för skolan att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Inom svenskämnet ska eleverna få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och att möta olika texter och kulturyttringar (Skolverket 2006a).

Även under rubriken *Mål att sträva mot* framhävs att eleven ska utveckla en språklig säkerhet i tal, men också att eleven ska våga uttrycka sig i olika sammanhang, alltså känna trygghet i sin roll som talare:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang, samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan (Skolverket 2006a).

Talspråket accentueras vidare under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad*, där de kommunikativa aspekterna av vårt språk betonas. Här belyses även en ytterligare dimension av talande, att eleven måste få den teoretiska kunskap som krävs för att utveckla muntlig kompetens:

Svenska är ett kommunikationsämne och att främja elevernas språkutveckling är en övergripande uppgift inom ämnet. De språkliga aktiviteterna är i sig också väsentliga kunskapsområden. Inom ämnet ryms teoretisk kunskap om att läsa, skriva, tala, samtala, lyssna samt kunskap om att tolka både text och bilder. Dessa kunskaper är viktiga för eleverna att ta till sig för att de skall kunna ta ansvar för att utveckla sin språkliga förmåga (Skolverket 2006a).

I läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 (Skolverket 2006b), beskrivs den värdegrund som skolans verksamhet ska vila på. Den betonar bland annat behovet av trygghet för eleven, och att ingen i skolan får utsättas för diskriminering eller kränkande behandling. Denna värdegrund kan också ses som en möjlighet till att skapa ett klassrumsklimat där alla vågar framföra sin åsikt. Läroplanen betonar även vikten av en skolmiljö där elever vill och vågar framföra en åsikt och inte riskerar att bli kränkta för den:

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana.

Undervisningen skall vara saklig och allsidig. Då värderingar redovisas, skall det alltid klart framgå vem det är som står för dem (Skolverket 2006b).

I skolans styrdokument betonas således begreppen *trygghet*, *kunskap* och *säkerhet* som viktiga variabler för att en elev ska kunna utveckla muntlig kompetens. Med trygghet avses att eleven känner trygghet i sin roll som talare och i skolan i stort. Kunskap innebär att eleven ska få nödvändig kunskap om hur man kan tala i olika sammanhang, och med säkerhet menas att eleven ska få rikliga möjligheter att utveckla en språklig säkerhet.

3.2 Språksociologiskt perspektiv

Jan Einarsson, språksociolog och professor i nordiska språk vid Lunds universitet, beskriver i *Språksociologi* hur samspelet mellan sociala och psykologiska faktorer påverkar huruvida människor vågar ta till orda högt eller inte. Einarsson diskuterar komplexiteten av att uttrycka oss muntligt. Inom språksociologi talar man om språkets uttryck i olika sammanhang: ”Språksociologi är studiet av språklig variation och förändring i ett socialt och kulturellt perspektiv” (Einarsson 2004:16). Några av de sociala och kulturella faktorer som påverkar vårt språkbruk är normer och gemenskap, identitet, språklig anpassning, språktabun samt attityder till sociolekter och sexolekter: Jag visar vem jag är genom hur jag pratar. Att våga tala i ett klassrum kan alltså vara kopplat till hur andra uppfattar ditt uttal eller ordval. Eleven kan välja olika uttryckssätt eller tåga för att passa in, exempelvis. Einarssons perspektiv kan därmed relateras till styrdokumentens accentuering av elevens behov av trygghet för att våga ta till orda i ett klassrum.

Einarsson nämner också att samtalen i skolan, historiskt sett, har följt ett stereotypt mönster där läraren ställer frågor och eleven svarar. Fråga-svarsmetodens fördelar är bland annat, menar Einarsson, att den ger läraren kontroll över elevens aktivitet och garanterar viss uppmärksamhet på uppgiften. De negativa konsekvenserna är emellertid bland annat att eleven kan få intrycket av att det alltid finns ett enda riktigt svar på en fråga, att minnesförmågan framstår som höjden av intellektuell kapacitet, att eleven lär sig lite mer på auktoriteter än på sitt eget omdöme, att eleverna uppmuntras att inte fråga själva och att de lär sig att deras idéer har lågt värde (Einarsson 2004:270). Det tidigare stereotypa mönstret för klassrumssamtal med frågor och svar kan förmodligen inte heller, utifrån

skolans styrdokument, ses som en undervisning vilken genererar rikligt med möjligheter för eleven att utveckla en god språklig säkerhet.

3.3 Gruppsykologiskt perspektiv

Elevernas talsituation kan även ses utifrån ett psykologiskt perspektiv, där man ser till den grupp som talsituationen i ett klassrum utgår ifrån. Teoribildningen kring gruppdynamik är omfattande och en kartläggning av denna ryms inte inom ramen för föreliggande studie.

Däremot kan elevers talsituation belysas utifrån mer generella resonemang kring gruppstorlek, talängslan och rollbildning. Således skulle ett gruppsykologiskt perspektiv kunna visa en ytterligare aspekt av det trygga klassrumsklimat som styrdokumentet betonar.

Psykologen Lars Svedberg presenterar övergripande teorier kring grupprelationer i *Gruppsykologi*. Han belyser bland annat komplexiteten i mötet mellan människor i en stor grupp. I en stor grupp, motsvarande en klass, blir relationerna mellan de olika individerna så många att de blir svåra att överblicka. Möjligheten till feedback blir begränsad och en så stor grupp upplevs som mer anonym och opersonlig än en mindre grupp (Svedberg 2003:121). Med en tilltagande gruppstorlek blir också talfördelningen ojämnare, klarlägger Svedberg. Han förklarar vidare att en stor grupp fungerar som en slags förstärkare där mänskliga beteenden polariseras, den aktiva blir mer aktiv och den passiva blir mer passiv. Tystnad är även ofta ett tecken på vånda inför hur personen ska definiera sin roll och plats i gruppen (Svedberg 2003:122).

Relationen mellan en grupps storlek och talfördelning är således intressant ur ett klassrumsperspektiv. Om gruppens storlek är av betydelse för elevens möjlighet att tala, kan gruppens storlek vara av vikt att beakta utifrån en trygghetsaspekt.

Svedberg belyser också talängslan och glädjen att tala inför andra. Det som sägs i en stor grupp får även stor tyngd, vilket en del uppfattar som sporrande och andra som skrämmande. Svedberg påpekar emellertid att en individ med talängslan slits mellan viljan att uttrycka sig och ängslan inför att göra det. Ju längre tid den tysta är tyst desto svårare blir det att sedan ta till orda. När orden sedan kommer har kanske ängslan gjort rösten ostadig och det som sägs blir inte som det var tänkt. Genom detta kan den ängsliges oro förstärkas av gruppens reaktioner (Svedberg 2003:122).

I grupper uppstår roller vilka är intressanta att titta på utifrån ett klassrumsperspektiv då vi diskuterar muntlig kompetens. I ett klassrum där roller har uppstått kan eleverna inte uttrycka sitt fulla känsleregister, förklarar Svedberg. I *Gruppsykologi* presenterar Svedberg bland annat ett klassrumsexempel på hur roller skapas, vilket syfte de fyller och hur de kan upplösas. Han presenterar här fyra roller: *Det hjälplösa lilla barnet*, *Den informelle ledaren*, *Den lite galna* och *Den duktiga*. *Det hjälplösa lilla barnet* motsvarar klassens tysta och blyga elev, *Den informelle ledaren* är klassens bråkstake, *Den lite galna* motsvarar klassens pajas, medan *Den duktiga* är klassens ambitiösa elev. Svedberg menar att varje medlem i de flesta grupper bär på alla dessa karaktärer inom sig och att gruppen fragmenteras i roller för att medlemmarna i gruppen har svårt att uttrycka hela registret av karaktärsdrag. När det skapats roller i gruppen blir stämningen laddad, och det uppstår spänningar mellan rollernas motpoler, till exempel mellan ledaren – *lärares* – och den informelle ledaren. För att gruppen ska fungera igen måste alla i gruppen träda fram och acceptera och uttrycka den egna hjälplösheten, den egna aggressionen, den egna livfullheten och den egna kompetensen (Svedberg 2003:137-140).

Utifrån tanken om roller i en grupp kan vi också titta på elevernas talsituation i klassrummet. Talängslan eller muntlig verbalitet kan vara kopplat till elevens roll. I ett klassrum där det finns tydliga roller bland eleverna: en pajas, en bråkig elev, en tyst elev eller en duktig elev, finns det kanske inte utrymme för andra elever att uttrycka känslorna kopplade till dessa roller. På så sätt blir talutrymmet också begränsat och tryggheten i klassrummet kanske påverkas.

3.4 Didaktiskt perspektiv

Det språksociologiska perspektivet och det gruppsykologiska perspektivet sammanstrålar tillsammans med värderingarna i skolans styrdokument i teori och litteratur som behandlar muntlig kompetens ur ett didaktiskt perspektiv.

Anne Palmér, filosofie doktor vid institutionen för nordiska språk i Uppsala, frågar sig i sin rapport *Tankar och tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning*, om den muntliga kompetensen är lika viktig för alla elever oavsett studieriktning eller om vissa gymnasieprogram bör vara mer kommunikativa än andra. Palmér når slutsatsen att:

Först och främst gäller utmaningen skolan som helhet [...] En medveten satsning på både tal och skrift är vad som krävs för att alla elever ska kunna komma till sin språkliga rätt. I mötet med eleverna blir lärarens utmaning konkret påtaglig. Det gäller att kunna motivera osäkra och ovilliga elever, att skapa trygghet, att stimulera och ge kunskap för att komma vidare (Palmér 1999:50).

Palmér kommenterar också sin rapport i Svenskläraryrskriftens årskrift från 2005. Här skriver hon:

Låt oss inte se svenska som ett läs- och skrivämne, utan som ett ämne där talat och skrivet språk är jämbördiga språkliga uttryck. Den muntliga kompetensen kommer inte 'på köpet' om eleverna blir goda skribenter och läsare, utan den bör ägnas både tid och intresse i undervisningen. Samtalare och talare växer i ett tryggt klassrumsklimat, där både lärare och elever är goda lyssnare. De behöver utmanande arbetsuppgifter som uppmuntrar en meningsfull dialog (Palmér 2005).

Palmérs studie belyser således styrdokumentens accentuering av trygghet, kunskap och språklig säkerhet och betonar vikten av muntlig kompetens oavsett studieinriktning.

Olga Dysthe, filosofie doktor i språkvetenskap vid universitetet i Bergen, presenterar i *Det flerstämmiga klassrummet* ett annat förhållningssätt till skolsamtal än det historiska där läraren frågar och eleven svarar. Utifrån Dysthes synsätt kan en parallell dras till Einarssons tidigare presentation av ett klassiskt klassrumssamtal utifrån ett språksociologiskt perspektiv. Dysthe menar att en verkligt meningsfull dialog där elever lär sig lyssna till andras röster, se andra perspektiv och synsätt och vågar ställa frågor, kan ses som en modell för hur människor fungerar i ett demokratiskt samhälle (Dysthe 1996:249).

Dysthe diskuterar vidare hur man uppnår ett dialogiskt eller flerstämmigt klassrumsklimat och hon utgår i sin diskussion ifrån filosofen Bakhtins syn på dialog. Bakhtin menar att förståelse är något aktivt och socialt. Lärande växer fram ur samspel och utbyte. Detta gör att en person möter sig själv genom andra. Genom dialog och utbyte med andra elever lär sig eleven och kan ändra uppfattning om sig själv och andra. Vidare betonar Bakhtin skillnader mellan olika röster. Vi har alla något att lära av varandra, men måste lära oss att förstå det. I konfrontationen mellan olika röster och åsikter kan kunskap uppstå om eleverna får reflektera över vad som sagts så att det får en mening (Dysthe 1996: 228-232).

Dysthes syn på dialogen i klassrummet kan således ytterligare belysa komplexiteten av muntlig kommunikation och muntlig kompetens. Utifrån Dysthes synsätt blir dialogen mellan elever och lärare vägen till förståelse och kunskap. Förutsättningen för denna dialog är emellertid ett klassrumsklimat där alla vill och vågar komma till tals. Aspekten *trygghet* är således tydligt närvarande utifrån Dysthes perspektiv, där muntlig kompetens är både vägen till och målet för kunskap.

Medan Palmér och Dysthe betonar vikten av att utveckla muntlig kompetens presenterar Bengt Bratt, metodiklektor vid universitetet i Linköping, ett förslag till hur elever kan utveckla muntlig kompetens i *Språkutveckling – vägen till kunskap*. Bratt ger här exempel på en utvecklingsmodell för muntliga framföranden i den så kallade *Redovisningstrappan*. Trappan rymmer fem steg: Parallellgruppsmodellen, tvärgruppsmodellen, solfjädersmodellen, samtalsledning i grupp och soloredovisning inför klassen. Kortfattat kan man säga att utvecklingen mot att bli en säker talare går genom att först delta i en grupp där gruppens åsikt ska kompletteras av en annan gruppens åsikt, till att sedan med små men distinkta steg ta större och större ansvar för sin egen åsikt för att slutligen våga framföra den själv (Bratt 1985:78).

Ytterligare litteratur som belyser problemområdet muntlig kompetens i ett didaktiskt perspektiv är *Talar skolan* skriven av Siv Strömquist, lektor i svenska språket vid Uppsala universitet. I likhet med Bratt betonar Strömquist vikten av att se en progression i talandet, liksom den vi eftersträvar i skrivandet: ”Utveckling går från det enskilda samtalet – med en eller flera personer – till ett talande inför grupper av varierande storlek” (Strömquist 1998:14). Strömquist belyser också vikten av skolans ansvar för att eleven utvecklar ett kommunikativt självförtroende: ”Om vi vill medverka till att våra elever blir frimodiga och kompetenta språkbrukare, då måste vi medvetet satsa på att verksamheten leder till detta. Vi måste ge eleverna, både flickor och pojkar, möjligheter att utveckla sin förmåga att tala och samtala” (Strömquist 1998:14).

Vägen till kompetenta språkbrukare går genom trygghet, säkerhet och kunskap, menar Strömquist. Eleverna måste träna i olika sammanhang, känna en vana genom att praktisera och öva, förklarar hon vidare. Ett kommunikativt självförtroende nås genom att eleverna får ett allmänt språkutvecklande arbetssätt och genom systematiskt genomförd talträning (Strömquist 1998:14-15). Strömquist betonar således också uttryckligen, liksom styrdokumentet, behovet av trygghet, säkerhet och kunskap för att eleven ska utveckla muntlig kompetens.

Strömquist nämner också begreppet talängslan i *Talarskolan*. Problemet med talängslan måste tas på allvar, och går att komma till rätta med, betonar Strömquist: ”Genom en successiv inskolning, genom en kontinuerligt förvärvad vana och genom goda råd från lärare, medtalare och handboks litteratur borde det gå att komma till rätta med dessa känslor” (Strömquist 1998:95). Strömquists träningsprogram placerar lek och trygghetsövningar i centrum till en början. Efterhand kommer de regelrätta talen och framträdandena i bilden, men lek och lust bör genomsyra alla aktiviteter inom muntlig framställning (Strömquist 1998:94).

Lotta Juhlin, talpedagog och föreläsare inom muntlig framställningsteknik vid Stockholms universitet, belyser också hur man som talare kan utveckla muntlig kompetens. I *Den goda kommunikationen* betonar Juhlin framförallt perspektiven kunskap och säkerhet som viktiga redskap för att bli en god och säker talare. Hon ger konkreta exempel på röstvård, artikulationsövningar och betonar vikten av ett bra kroppsspråk. Genom kunskap om retorikens grunder kan en person också utvecklas till en bättre talare, påpekar Juhlin (Juhlin 1999:18). Vidare betonar Juhlin speciellt den holistiska balansen, det vill säga att alltid finna råd som är meningsfulla för den specifika talaren (Juhlin 1999: 11). God kommunikation borde, enligt Juhlin, vara en självklarhet för alla människor:

Jag är övertygad om att det är den goda kommunikationen, som ger människan möjlighet att utvecklas till en individ, som kan hantera sin ilska, glädje, förtvivlan, rädsla och lycka med ord istället för med vapen eller tillhyggen. Språket bygger broar mellan människor. [...] Det borde vara varje människas plikt att öva sig i konsten att förmedla och tolka och därmed medverka till att skapa en bättre värld (Juhlin 1999:5).

Carol Marrs, lärare i muntligt framträdande vid West Texas State University, betonar, likt Bratt och Strömquist, vikten av en långsam men tydlig progression i utvecklingen mot att bli en bra talare. I sin handledning *Tal på stående fot* som är tänkt att användas på gymnasieskolor, och som tar sin utgångspunkt i att man, för att bli en god talare med god kommunikationsförmåga, måste utveckla självkänedom och en positiv självbild. Flera av de initiala övningarna som Marrs presenterar på vägen mot att bli en bra talare tar sin utgångspunkt i att lära känna sig själv och sin förmåga och att dela erfarenheterna med de andra i klassen. Efterhand utvecklas övningarna mot att våga stå ensam och tala inför en grupp. På vägen tränar eleven genom att göra intervjuer, improvisera i mindre grupper, ta del i ett skådespel och använda olika visuella hjälpmedel såsom whiteboard eller bildspel.

Marrs beskriver relationen mellan en människas självbild, självförtroende och hennes uttrycksförmåga på följande sätt:

Att sända budskap, motta dem och tolka deras innebörd, kallas kommunikation. [...] Kommunikationsförmågan är mycket viktig, både i privatlivet och i yrkeslivet. Både inom- och mellanmänsklig kommunikation ger oss möjligheten att reflektera och analysera över vad vi ser, hör och känner. Utifrån detta formas sedan våra åsikter, behov och känslor, t.ex. vad vi tycker om eller inte tycker om och vad vi ser som våra starka eller svaga sidor. Allt detta utgör grunden för vår personlighet och styr vårt uppförande. En person som är blyg håller sig mer för sig själv och har svårare att umgås avspänt och fritt med andra, medan en person som är utåtriktad och känner sig trygg i relationen till andra människor och har lättare för att uttrycka sig (Marrs 1992:9).

Sammanfattningsvis kan man säga att de olika teoretiska perspektiven sinsemellan och på olika sätt betonar aspekterna *trygghet*, *säkerhet* och *kunskap* som viktiga byggstenar på vägen mot att nå muntlig kompetens.

4 Begreppsdefinition

Studien utgår från elevers syn på muntlig kompetens. Med muntlig kompetens avses här förmågan att våga och kunna uttrycka sig i både formella och informella sammanhang med hänsyn till mottagaren. Muntlig kompetens är således ett uttryck för både språklig kompetens och social kompetens, att kunna uttrycka sig på ett verbalt sätt i olika sammanhang. I begreppet muntlig kompetens har jag också lagt till variabeln att *våga* tala.

Med tal och talspråk avses i denna uppsats all form av muntligt språk, således både tal och samtal. Talsituationerna i skolan inkluderar både förberett och oförberett tal. Det förberedda talet kan bestå i att utföra redovisningar, hålla tal eller föredrag. Det oförberedda talet kan exempelvis vara läxförhör eller klassrums- och elevdiskussioner.

5 Metodbeskrivning

Min studie tar sin utgångspunkt i hermeneutisk teori, eftersom jag strävar efter att förstå hur eleverna uppfattar sin verklighet. Elevernas handlingar i klassrummet har en mening som är skapad av sociala och kulturella faktorer. Jag har valt att undersöka elevers syn på

mundlig kompetens och ville således förstå och beskriva hur de upplever en del av sin verklighet och hur dessa upplevelser kan skilja sig åt mellan olika elever. För att undersöka elevernas syn på att tala i klassrummet valde jag en kvalitativ ansats.

5.1 Intervju

Jag valde att använda en semistrukturerad och ej standardiserad intervju som datainsamlingsmetod för att få svar på frågorna jag utformat. I en semistrukturerad intervju har eleverna möjlighet att tala om det som de tycker är viktigt. Jag är ju inte intresserad av att jämföra deras svar med en redan uppställd hypotes, utan vill forma en ansats utifrån deras svar. Jan Hartman skriver i *Vetenskapligt tänkande* att: ”Om man vill veta vad som karakteriserar en grupp människor så får man bara reda på vad som är viktigt för dem om de får tala om det de tycker är viktigt” (Hartman 2004:281).

För att genomföra en semistrukturerad intervju använde jag en intervjuguide med ett antal teman att diskutera (bilaga 1). Intervjuguiden innehöll fem teman, vilka motsvarar frågeställningens fem delfrågor (s.16). Ordningen på de teman som diskuterades var viktig och jag använde trattekniken under mina intervjuer, det vill säga att jag började med allmänna frågor för att sluta med mer specifika (Hartman 2004:281). Eleverna fick därmed först besvara generella frågor kring muntlig kompetens innan de beskrev egna erfarenheter och sin egen muntliga förmåga.

I intervjuerna eftersträvade jag att försöka fånga så många olika synsätt på muntlig kompetens som möjligt. Detta för att få en så bred bild som möjligt av elevers syn på att tala i klassrummet. Att sträva efter en mångfacetterad bild bygger på idén om maximal variation (Hartman 2004:283). Ju fler olika synsätt jag kan fånga i min undersökning, desto närmre kommer jag det maximala antalet synsätt hos elever.

I en semistrukturerad intervju finns risken att mer eller mindre omedvetet göra ett selektivt urval av frågor som ska ställas, vilket kan påverka utfallet av studien. För att undvika detta har jag i möjligaste mån noggrant tänkt igenom vad intervjun ska tjäna till och vilka frågor jag absolut måste ställa. De teman jag ställt upp gav tydlig vägledning under intervjun.

5.2 Urval

Med utgångspunkten att se hur olika elever beskriver sin syn på muntlig kompetens utifrån en kvalitativ ansats, ville jag intervjua elever jag hade haft kontakt med tidigare och som kom från samma klass. Syftet med att låta eleverna komma från samma klass var att de genom detta, i viss mån, delar samma undervisning och upplevelser i klassrummet och att jag härigenom eventuellt skulle kunna se elevernas olika syn på samma situation. Att jag träffat eleverna innan skulle ge mig möjligheten att komma närmare dem, med förhoppningen om en öppnare dialog under intervjun.

Under min verksamhetsförlagda tid, VFT, i gymnasieskolan bad jag elever i en handelsklass i årskurs tre, vilka jag arbetat med under mina samtliga tre verksamhetsförlagda terminer, att skriva upp sig på en lista om de var intresserade av att, under sekretess, svara på frågor kring att prata i klassrummet i en intervju med mig. Eleverna fick veta att deras identitet inte skulle röjas i mitt arbete. Fjorton elever av tjugo i klassen lämnade namn, e-postadress och mobiltelefonnummer där jag kunde kontakta dem. Efter min VFT kontaktades sedan eleverna på listan via e-post, där jag föreslog en tid för intervju. I e-postmeddelandet påpekades återigen att elevernas svar skulle vara konfidentiella. De fick också veta att intervjun skulle ta mellan 30 och 60 minuter. Tio elever svarade att de var intresserade och bokade en tid. En elev anmälde sig sjuk och en avanmälde sitt intresse. Åtta intervjuer kunde genomföras. Av de åtta eleverna var sex tjejer och två killar. Viktigt att notera är att eleverna på handelsprogrammet läser Svenska A och B som obligatoriska kurser och att kurser i retorik eller värtalighet inte ges på skolan.

Urvalet av elever kan emellertid diskuteras. Det optimala för min studie hade varit att få ta del av samtliga elevers syn på muntlig kompetens i klassen. I ett vidare sammanhang hade det även varit önskvärt att ta del av skillnader mellan olika klasser eller olika program. Ett ytterligare alternativ hade varit att komplettera mina intervjusvar med en eller flera observationer, alternativt kompletterande intervjuer med elevernas svensklärare. Inget av dessa alternativ uppfattades emellertid som rimliga inom tidsramarna för denna studie. Att urvalet skedde på frivilligbasis kan ses om en potentiell felkälla, eftersom det är värt att resonera kring vilka åtta elever som faktiskt genomförde intervjun. Möjligheten finns att dessa elever har egenskaper gemensamt som också är relaterade till deras sätt att svara på frågor kring muntlig kompetens. Genom mitt urval har jag således eventuellt inte maximerat variationen för mina intervjusvar, vilket skulle vara önskvärt.

Biträdande rektor, som var ansvarig för lärarstudenterna under min VFT, gav sitt tillstånd till att intervjua elever på skolan. Intervjuer kunde genomföras under förutsättning att eleverna och alternativt målsman, i de fall där eleverna var omyndiga, gav sitt tillstånd till detta. Samtliga elever som intervjuades var myndiga.

5.3 Procedur

När intervjuguiden var utarbetad genomfördes först en testintervju med en elev i årskurs två på handelsprogrammet. Efter testintervjun reviderades intervjuguiden på så sätt att några av frågorna förtydligades och andra ströks. Eleven som fick svara på frågorna vid detta tillfälle var medveten om att intervjun var en förstudie och att elevens svar inte skulle tas med i studien.

Intervjuerna genomfördes individuellt med eleverna i ett enskilt rum där vi fick möjlighet att vara ostörda. Samtliga intervjuer utfördes på samma plats. Eleverna medverkade i intervjuerna på ledig tid under skoltid, det vill säga på raster, håltimmar eller före första lektion på dagen. Intervjuerna spelades in digitalt på en bärbar dator, vilken stod uppställd på ett bord vid sidan om den intervjuade eleven. Eleverna gav muntligt sitt tillstånd till att bli inspelade. Innan intervjun började fick eleven återigen veta att svaren skulle behandlas konfidentiellt. De fick också veta att de när helst de ville kunde avbryta intervjun och att de inte var tvungna att svara på frågorna jag ställde.

Själva intervjun genomfördes utifrån den tidigare nämnda intervjuguiden där eleverna fick svara på frågor utifrån olika teman. Frågorna i intervjuguiden ställdes ibland i annan ordning än vad de står uppställda i intervjuguiden. Elevens svar och mina följdfrågor styrde intervjun i stor utsträckning. Det viktiga var att varje tema blev besvarat utifrån elevens synvinkel.

Efter intervjun tackades eleven för sin medverkan och fick möjligheten att komplettera sina svar eller tillägga något, om så önskades. När eleven var nöjd avslutades intervjun. Samtliga intervjuer transkriberades.

6 Resultat och analys

Resultaten presenteras utifrån frågeställningens fem delfrågor och behandlar således kommunikativ självbedömning, bakgrund, strategier för ökad kommunikativ kompetens,

samt definitionen av muntlig kompetens och dess användningsområden utifrån ett elevperspektiv. Då kommunikativ bakgrund, självbedömning och strategier för ökad kommunikativ kompetens är av större relevans för studien kommer de att behandlas mer djupgående än övriga teman.

Varje delfråga relateras nedan, där det är möjligt, till aspekterna *trygghet, säkerhet* och *kunskap*, de nyckelbegrepp som återfinns i de olika teoretiska perspektiven som tidigare presenterats. I materialet belyses också skillnader och likheter mellan intervjusvar från säkra respektive osäkra talare. De åtta intervjuade eleverna har fått fingerade namn: Johan, Sandra, Fredrika, Matilda, Caroline, Sara, Amanda och Niklas.

6.1 Självbedömning

Elevernas upplevelser av sig själv som talare presenteras nedan under rubrikerna *Säkra och osäkra talare, Förberedda och oförberedda talsituationer* och *Lyssnande*. Dessa tre områden var tongivande i intervjusvaren som var relaterade till elevernas självbedömning.

Säkra och osäkra talare

Eleverna fick under intervjun bedöma sig själva som talare. Samtliga åtta elever bedömer sig själva som medelgoda talare. I intervjumaterialet finns emellertid elever som känner sig säkra i sin talarroll och elever som känner sig osäkra. Med säker talare avses här någon som upplever det enkelt att tala inför en klass, utan att känna sig nervös. Med osäker talare avses istället en person som av olika anledningar inte känner sig bekväm i att tala inför en hel klass. Endast en av de åtta intervjuade eleverna kan beskrivas som en säker talare. Resten av eleverna kan ses som osäkra talare i någon mån.

Den säkra talaren beskriver att han tycker om att synas och höras och i princip aldrig känner sig osäker:

- Jag har alltid varit så, gillat att yttra mig. Att prata och så, har jag aldrig haft några problem med faktiskt. När man redovisar och så också, vet jag att många tycker är jättejobbigt. Jag har faktiskt aldrig haft det problemet (Niklas).

En svår talarsituation för denna elev är emellertid då man ska prata inför någon man känner stor respekt för. Någon sådan situation upplever han emellertid inte i skolan. Eleven nämner däremot äldre lagkamrater i fotbollslaget som sådana personer (Niklas). De osäkra

talarna har det gemensamt att de hellre pratar i mindre grupper än inför en hel klass. Samtliga av dem nämner att stå framför hela klassen som en svår talarsituation och fyra av dem nämner redovisningar som en specifikt jobbig situation. Här kan en tydlig koppling till Svedbergs redogörelse för gruppens storlek och talängslan göras: Det som sägs i en stor grupp får stor tyngd och det finns en vånda inför hur personen ska definiera sin roll och plats i en stor grupp. Eleverna upplever större trygghet i en mindre grupp.

När eleverna ska specificera varför det är jobbigt att stå inför klassen och prata svarar tre elever att det är besvärligt att alla tittar på en, även om de uttrycker det på olika sätt:

- Och sedan känns det som om att folk ser rätt igenom en. Kan se hela mitt liv. Alltså, det känns verkligen som om man står och blottar sig själv. Det är väl det som är jobbigt (Fredrika).

- Det är nog det att få alla blickar på en. Att man ska förmedla någonting bra. Man har mycket på sig att det ska bli perfekt. Man ska inte säga fel. Det är ju det att alla tittar på en. Lite så osäkert (Caroline).

- Alla tittar på en liksom. När man sitter där och får frågan så är det... jag sitter alltid längst fram, så där är alla blickar i ryggen. När man står där uppe så känner man hur alla bara tittar på en (Amanda).

Under intervjun beskriver tre av eleverna (Matilda, Sofie och Johan) att de tidigare varit mer osäkra än de är idag och att vändningen kommit i samband med bytet till en ny klass som de kände sig tryggare i. För två av dem var det bytet till den klass de går i idag som varit avgörande (Matilda och Sofie). För en av eleverna var det bytet från en åldersintegrerad klass till en vanlig klass på mellanstadiet det avgörande skedet:

- Vi var blandade, så då tog treorna och tvåorna mycket plats. Då var ettorna så små. Sedan splittrades den klassen, så där i fyran, femman kom jag i en helt ny klass med bara fyror. Så där fann jag min plats i klassen. Där var det lättare för vi var alla jämlika. Det var liksom inga treor som var bättre än oss och så (Matilda).

Förberedda och oförberedda talsituationer

I elevernas intervju svar finns en relation mellan talängslan och rädslan att uttrycka en åsikt. Fem av de åtta intervjuade eleverna berättar att de föredrar förberedda talsituationer, till exempel redovisningar eller tal framför oförberedda talsituationer, så som diskussioner. Två av eleverna föredrar oförberedda talsituationer och en av eleverna upplever båda

situationerna som roliga och utmanande. De som föredrar förberedda talsituationer förklarar detta med att denna talsituation känns säker och att man vet vad man ska säga:

- Jag tycker att det är lättare att redovisa. Eftersom man har bestämt. Då vet jag exakt vad jag ska säga och kan lägga upp det på ett bra sätt. Men om man bara får en fråga som jag ska svara på, då blir man helt så... Vad ska jag nu säga? Jag har väldigt svårt för att bara komma på något bra att säga. Jag vill ha lite tid att fundera på vad jag ska säga (Sofie).

- Jag tycker att det är lättare när jag fått förbereda mig hemma. När det är diskussioner och jag vet vad jag tycker om det som sägs och jag verkligen är för eller emot, tycker jag inte att det är så svårt. För då är jag liksom säker på det jag tycker eller det jag vet. Och det är ju rätt lätt. Men är jag osäker är jag hellre tyst, än att säga något som inte låter så säkert (Caroline).

En förberedd talsituation verkar emellertid för två av eleverna vara kopplad till någon form av prestationsångest, vilket gör att de upplever det som enklare att prata i en oförberedd talsituation. De beskriver att talet då kommer mer spontant och att det blir lättare att prata fritt under oförberedda talsituationer:

- Jag tycker att det är lättare oförberett, alltså i en diskussion. För då slipper man ställa sig upp och... Jag har skrivit om det och det. Det är lättare att bara prata fritt (Amanda).

- Det är lättare när det är en diskussion, alltså när det kommer spontant så att säga. När man bara får ut sig det man tänker på just då. Det är nog lättare än att tänka på vad det är man ska komma ihåg och vad det är man ska säga. Då blir man liksom nervös (Fredrika).

Bland dem som föredrar förberedda talsituationer finns emellertid två elever som uttrycker att diskussioner kan vara fördelaktiga talsituationer. Den ena eleven beskriver att samhällskunskapsläraren bjuder in eleverna i diskussioner, vilket gör det roligt att diskutera och får eleven att känna att han vågar (Johan). Eleven uttrycker hur läraren kan vara med och skapa den trygghet eleven behöver för att utveckla sin muntliga kompetens. Den andra eleven förklarar att det framförallt måste vara ett ämne som verkligen intresserar för att det ska vara roligt att diskutera (Matilda). Denna elev belyser således en ny aspekt – *intresse* – som inte återfanns bland de teoretiska perspektiven. För att eleven ska vara verbal under lektioner behövs också ett genuint intresse från elevens sida.

Lyssnande

I talsituationen finns även en dimension som innefattar lyssnande. Eleverna fick därför under intervjun svara på frågor kring hur de som lyssnar ska vara när eleven talar. Samtliga åtta elever vill känna sig lyssnade på medan de pratar. Hälften av eleverna säger specifikt att det är viktigt att de som lyssnar också är tysta. Tre av eleverna vill också gärna att de andra eleverna ställer frågor kring det som eleven pratar om. Att ställa frågor visar också att man är intresserad, menar en elev (Sofie). En annan elev uttrycker det samma så här:

- De ska vara intresserade av det jag säger och kanske i slutändan fråga mig frågor om de inte kan. Om de nu är intresserade och undrar varför om någon sak så kan de fråga. Jag vill att de ska vara intresserade. Inte bara sitta och titta ut genom fönstret och hoppas att jag snart är klar (Matilda).

Att känna sig lyssnad på verkar vara relaterat till trygghetsaspekten av muntlig kompetens. En koppling till Svedbergs redogörelse för talängslan kan också göras: De elever som känner vånda inför att tala har ändå en stark önskan om att uttrycka en åsikt.

Två av eleverna vill inte bli iakttagna medan de talar. Den ena eleven vill känna att åhörarna lyssnar, men vill gärna att de tittar åt ett annat håll medan hon pratar (Fredrika). Den andra eleven skulle till och med helst redovisa mot bortvända ansikten (Amanda). Samtliga elever betraktar sig själva som goda lyssnare. Två elever kommer emellertid med påpekanden om att det inte alltid är enkelt att lyssna uppmärksam. Eleverna menar att det är svårt att behålla koncentrationen mot slutet av dagen (Matilda) eller då man lyssnat på många redovisningar i streck (Amanda).

I elevernas självbedömningar och deras beskrivningar av svåra talsituationer kan i princip alla svar relateras till trygghet. De osäkra talarnas talängslan vittnar alla om otrygghet. Den säkra talaren sporras istället av att uttrycka sig i en större grupp.

6.2 Kommunikativ bakgrund

Elevernas kommunikativa bakgrund presenteras nedan under rubrikerna *Talsituationer i skolan* och *Talsituationer utanför skolan*.

Talsituationer i skolan

Av de åtta intervjuade eleverna har endast tre fått öva aktivt på att bli en bättre talare någon gång under skoltiden. Samtliga har fått göra detta under grundskolans senare år. Ingen av eleverna har fått öva på att hålla tal, fått hjälp med att göra bättre redovisningar, fått hjälp att uttrycka en åsikt eller fått feedback på muntliga framföranden i något av skolans ämnen under gymnasietiden. Möjligheterna att skaffa sig kunskap om att tala och att utveckla en kommunikativ säkerhet kan därmed ses ha varit begränsade för de flesta av de intervjuade eleverna under skoltiden.

Eleverna som fått möjlighet att utveckla kunskap och säkerhet i muntliga framföranden upplever detta som positivt (Johan, Sofie, och Niklas). Den progression som Bratt, Strömquist och Marrs betonar som viktig är också tydlig i elevernas intervjuvar. De elever som fått öva på att göra muntliga framföranden under grundskolans senare år har alla fått öva på att hålla kortare tal framför klassen. Någon har även fått berätta om en bok inför klassen (Niklas). En elev påpekar emellertid att övandet pågick under en tid då klassen hade en lärarstuderande som undervisade (Johan). Samtliga av dessa elever upplever emellertid att övningen varit bra. En av eleverna säger till och med att övandet gjorde henne mindre blyg, skapade en trygghet i hennes talarroll:

- För att när vi gick i sexan så var jag jätteblyg. Alltså, jag hatade att prata inför klassen. Sen i och med att vi började med det, så kom jag mer in i det. Så blev jag inte alls så blyg. Det har hjälpt mig jättemycket (Sofie).

I intervjuerna framkommer det även att eleverna som inte fått öva aktivt på att prata i klassrummet upplever missnöje med detta:

- Lärarna bryr sig inte (Fredrika).

- Det är faktiskt rätt dåligt (Caroline).

Samtliga av de intervjuade eleverna säger att de hade velat öva mer på att prata inför klassen, och detta gäller både de som tidigare fått öva aktivt på att prata inför andra och de som aldrig fått denna möjlighet. Tre av de intervjuade eleverna nämner däremot att de fått någon form av indirekt övning i att prata inför andra i skolan. En elev berättar att hon ser redovisningar i olika ämnen som en sorts träning i att prata inför andra (Sandra), de andra två (Fredrika och Amanda) berättar att de fått möjlighet att ta del av arbetet med en

temadag på skolan och berättar att det stärkt dem i sin talarroll. Under temadagen höll de båda eleverna i olika diskussionsämnen kring jämställdhet. De beskriver hur det blev enklare att prata inför andra för varje diskussion de haft:

- Och då gick vi bara i tvåan ju. Men då var det ändå bara nervöst första gången. Kommer de att tycka att det är intressant? Vilken respons får man? Sedan de andra gångerna då körde man bara på. Det var en bra träning (Fredrika).

- På den dagen så fick vi gå ut i olika klasser. Så man har ändå vant sig. Det gav mig någonting, det är inte lika hemskt nu (Amanda).

Talsituationer utanför skolan

Flertalet av de intervjuade eleverna, sju av åtta, beskriver talsituationer utanför skolan där de fått övning i att prata inför andra och framhåller att denna övning stärkt dem som talare. Exempelvis svarar en av eleverna så här på frågan om rollen som lagkapten för ett fotbollslag stärkt honom som talare i allmänhet:

- Javisst har det, det. Från början när jag fick förfrågan var jag lite så osäker eftersom jag aldrig hade varit det innan. Jag tycker inte att det är jobbigt att prata, det har jag absolut inga problem med. Det är klart att det stärkt mig. Dels har man fått ett självförtroende, att de andra vill att jag ska vara lagkapten. Det har stärkt mitt självförtroende (Niklas).

Två av eleverna beskriver att de fått träna att prata och argumentera vid köksbordet med familjen (Johan och Sandra). Övriga talsituationer utanför skolan som nämns av eleverna är att vara ledare för barn (Sandra), att ta del i ett ungdomsråd (Fredrika), att delta i spelarrådsmöte för fotbollsspelare (Matilda) och att vara med i konfirmationsdiskussioner (Sofie).

Då eleverna beskriver sin kommunikativa bakgrund betonas aspekterna kunskap och säkerhet. Framförallt möjligheten att genom övning bli en bättre talare belyses i intervjusvaren. De elever som fått övning på att prata inför andra, i skolan eller på fritiden, beskriver ett ökat självförtroende i talarrollen.

6.3 Strategier för ökad muntlig kompetens

När eleverna fick redogöra för vad som skulle göra dem till bättre talare blev svaren väldigt varierade och aspekterna *trygghet*, *säkerhet* och *kunskap* finns alla representerade i intervjustavaren. Fem av eleverna nämner att de skulle vilja öva mer på att stå inför klassen och prata, för att kunna bli bättre talare. En av eleverna tror sig aldrig kunna bli bekväm i rollen som talare:

- Ja, det är för sent. Du får inte mig bekväm i alla fall. Det är väl något man får öva på själv, eller så. Det är ingen som skulle kunna fixa det till mig. Om jag inte får gå till en psykolog som hjärntvättar mig lite (Fredrika).

Tre av eleverna nämner också psykologiska faktorer som att bli säkrare i sig själv eller att få bättre självförtroende som något som skulle göra dem till bättre talare. Endast två av eleverna uttrycker att ett bättre språk skulle göra dem till bättre talare, och den ena av dem uttrycker det på följande sätt:

- Att formulera mig bättre. Mina tankar och så. Det känns som om jag bara kan säga vissa ord. Jag hade mer velat kunna formulera, använda fler ord när jag pratar. Ett bättre språk, ja (Matilda).

Den elev som är säker i sin talarroll beskriver sig mest vilja finslipa sitt talande, utifrån en kunskapsaspekt:

- Allting kan man bli bättre på. Men det är bara det att jag inte känner mig nervös eller tycker att det är jobbigt. Sen om jag är så bra på det, det vet jag ju inte. Det handlar mer om att finslipa, kanske. Hur man står och sånt. Det är kanske sådana smådetaljer som man behöver träna mer på (Niklas).

Trygghet

Bland de osäkra talarna dominerar trygghetsaspekten som betydande för utvecklingen av muntlig kompetens. Två av de osäkra talarna vill framförallt arbeta bort sin nervositet. Den ena av dem uttrycker detta så här:

- Inte bli så nervös innan, för det är jobbigt. Att sitta där och känna att hjärtat dunkar i hundrafemtio. Sen när man går upp så släpper allting, man måste bara göra det. Men det vill jag inte ha, jag vill inte ha nervositeten (Sandra).

- Alltså ibland blir jag jättenervös. Det är rätt konstigt. Ibland känner man ingenting, men sen vissa gånger när man ska, så blir man jättenervös. Jag vet inte vad det beror på, så det hade också varit något man kunnat öva på. Att inte bli så nervös (Matilda).

De osäkra talarna nämner också att de vill slippa vara bundna vid manus (Matilda), få ett säkrare kroppsspråk (Caroline), prata långsammare (Sofie) och kunna prata ut till publiken.

Lärarens roll

Eleverna kommer med flera olika förslag på hur läraren kan hjälpa dem att utvecklas till bättre talare. Tre av de osäkra talarna nämner att läraren aldrig får tvinga en elev att tala inför klassen, att detta bara skulle göra talsituationen svårare (Sandra, Fredrika och Amanda). Två elever säger också att de önskar att läraren ska visa förståelse inför elevens talängslan (Sandra och Caroline). En elev uttrycker att läraren kan avdramatisera talandet genom att göra det roligt att prata (Fredrika). Två elever önskar att läraren ska skapa utvecklande uppgifter där eleven får prata i olika sammanhang och med kontinuitet. En av dessa elever formulerar detta på följande sätt:

- De kan ha utvecklande uppgifter. Övningar och sånt, tycker jag. Sen är det lätt att ha redovisningar då och då, tycker jag. Det får inte vara alltför sällan, då tappar man det (Johan).

Två av eleverna nämner att det är viktigt för läraren att ta reda på hur eleverna vill ha det i olika talsituationer:

- Det finns ju vissa som tycker att det är skitjobbigt. Läraren får acceptera att alla är inte lika. Jag hade tyckt att det var bra att läraren kanske tog reda på det (Caroline).

- Och man kan börja diskutera som nu hur de tycker och känner för att prata inför en grupp. Man kan höra med alla vad som intresserar dem, så, kanske det stärker dem till att vilja prata (Niklas).

Åhörare

Ingen av eleverna nämner att det skulle vara lättare att redovisa i en grupp med bara tjejer eller killar. När eleverna fick lov att beskriva en grupp de skulle kunna redovisa inför utan att känna sig nervösa, nämnde de framför allt familjemedlemmar eller nära vänner. En av eleverna skulle också kunna tänka sig att det var enkelt att prata inför helt okända människor (Caroline).

Eleverna uttrycker i sina intervjusvar ett behov av *trygghet, säkerhet* och *kunskap* för att utveckla muntlig kompetens. Läraren kan hjälpa till att skapa samtliga av dessa. För de osäkra eleverna verkar trygghetsaspekten vara viktigast på vägen mot muntlig kompetens, medan kunskapsaspekten betonas av den säkra talaren. Samtliga elever uttrycker ett behov att utveckla en säkerhet i talarrollen.

6.4 Definition av muntlig kompetens

De åtta intervjuade eleverna gav en enhetlig bild av vad en bra talare är. Sju av de åtta eleverna nämner att en bra talare pratar lugnt och tydligt. De anser även att en bra talare önskar fånga sin publik eller strävar efter att det talade budskapet når fram. Två av eleverna omtalade ögonkontakt som viktigt.

Hälften av eleverna anser att en bra talare måste ha självförtroende. En av eleverna beskriver exempelvis att en bra talare inte får vara blyg:

- Men man kanske ska va lite framåt, och man ska inte vara rädd för att göra bort sig, utan det är ingen som tänker på det. Utan bara köra på det och lita på att det jag säger, att jag vet vad jag säger, liksom (Matilda).

En annan elev betonar att självförtroende och att känna sig själv bra gör en bättre talare:

- Framförallt ha bra självförtroende. Då blir det ju oftast bättre, då känner man sig själv mycket bättre (Caroline).

En tredje elev resonerar kring självsäkerhet och talande på följande sätt:

- Om man kollar på dem i klassen, så de som har lätt för att redovisa det är dem som hörs mest och bryr sig inte om någon annan. Som är självsäker på sig själv och... Jag kan. Och de som är

osäkra i klassen och vet inte vad de vill och vem de själva är dem som står där framme och har jättedarrig röst och är jätteosäker (Sandra).

En av eleverna säger emellertid att självförtroende inte är relaterat till att vara bra på att prata:

- Många säger ju att de som är bra på att prata är självsäkra och så. Men så är det ju inte. Det är inte så. Man känner många personer som man vet hur de är, deras personlighet. Och de kan vara jättesjälvsäkra, men sen kan de inte stå och prata inför människor, andra folk eller redovisa eller något sånt. Så det har ju egentligen inte med saken att göra (Fredrika).

När eleverna fick beskriva i vilka situationer det visar sig att någon är en bra talare gav de emellertid mer olika svar. Tre av eleverna nämner redovisningar i skolan som en situation där det visar sig att någon är bra på att prata (Fredrika, Matilda och Amanda). Två av eleverna nämner diskussioner eller spontana talsituationer (Fredrika och Niklas). En av eleverna nämner att det märks att någon är bra på att prata i mötet med nya människor (Sandra). En annan av eleverna säger emellertid att om man pratar mycket under raster, så visar detta att man är en bra talare (Sofie).

Eleverna har en relativt enhetlig bild av vad muntlig kompetens är, vilket ger ett referensverktyg till de andra delfrågorna i denna studie.

6.5 Användningsområden för muntlig kompetens

Sex av de åtta intervjuade eleverna ger uttryck för att muntlig kompetens är viktigt att ha med sig. De uttrycker exempelvis att det är viktigt med muntlig kompetens för att:

- Det är alltid en fördel och en bra egenskap. Man kan komma långt på det (Johan).
- Man kan inte vara den tystlåtna och inte ifrågasätta. Man ska prata (Sandra).
- Talet är jätteviktigt, tycker jag. /.../ Det är ju hela tiden att kunna tala (Matilda).

En elev tycker till och med att muntlig kompetens är jätteviktigt:

- Det är jätteviktigt att kunna prata. Annars kan det lätt bli att man inte får sin röst hörd. Man måste ju förmedla sina känslor. Annars kan ju ingen annan veta hur den personen känner, tänker och tycker (Niklas).

Samtliga elever ser sig emellertid kunna använda muntlig kompetens på ett eller annat sätt i framtiden, antingen i ett kommande arbete eller under studier.

7 Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur olika elever ser på muntlig kompetens. Som lärare, oavsett i vilket ämne vi undervisar, möter vi elever med olika inställning till att prata i klassrummet, elever som är säkra i sin talarroll och elever som känner sig osäkra inför att tala. Styrdokumenten för svenska betonar vikten av ett välfungerande talspråk och att eleven kan uttrycka sig muntligt. Hur kan vi bemöta elever med olika syn på muntlig kompetens i en skola för alla?

De olika teoretiska perspektiven betonade aspekterna *trygghet*, *säkerhet* och *kunskap* som viktiga byggstenar på vägen mot att nå muntlig kompetens. De intervjuade eleverna visade en relativt enhetlig bild av vad muntlig kompetens är och vad det ska användas till. Hur eleverna bedömde sin egen muntliga förmåga, beskrev sin kommunikativa bakgrund och hur muntlig kompetens ska utvecklas, varierar emellertid i intervjusvaren. Beskrivningarna verkar vara kopplade till varje elevs unika upplevelse och erfarenhet till att prata i klassrummet. Viktigt är emellertid att notera hur tydligt aspekterna *trygghet*, *säkerhet* och *kunskap* betonas i elevsvaren. Således finns det en tydlig koppling mellan elevernas intervjusvar och de teoretiska perspektiven (se kap. 3), även om eleverna sinsemellan har olika syn på hur *trygghet*, *säkerhet* och *kunskap* kan uppnås.

Som lärare kan vi vara med och skapa den *trygghet*, *säkerhet* och *kunskap* som eleverna behöver för att utvecklas som talare. Att ge rikligt med möjligheter för eleverna att tala i klassrummet och nödvändig bakgrundkunskap om talande, samt feedback efter muntliga framföranden är förmodligen genomförbart i alla klassrum, inte bara inom ramen för ämnet svenska.

Den stora utmaningen i att skapa muntlig kompetens hos elever ligger förmodligen i trygghetsaspekten. Bland de intervjuade eleverna finns många tydliga funderingar kring

osäkerhet och otrygghet i klassrummet och dess relation till talängslan. Trygghet i klassen och med sig själv verkar relaterat till elevens säkerhet som talare. *Trygghet* betonas som viktigt för talande utifrån samtliga tre teoretiska perspektiv. Einarsson beskriver relationen mellan talande och behovet av att passa in. Svedberg belyser framförallt relationen mellan gruppstorlek och talängslan, medan Dysthe beskriver hur klassrumsklimatet är av största vikt för att eleverna ska våga uttrycka en åsikt, vilket i sin tur kunde ses som en av våra viktigaste uppgifter som demokratiska medborgare.

Att skapa den nödvändiga tryggheten vilken kursplan och läroplan betonar kräver förmodligen en väl genomtänkt strategi och arbete i all skolverksamhet konsekvent, inte bara under lektioner kopplade till muntlig kompetens. När alla elever vågar uttrycka sin åsikt i klassrummet och eleverna i klassen inte är uppdelade i olika roller kan detta kanske ses som ett tecken på en närvarande trygghet, även om resan dit kan se olika ut i olika klassrum. För flera av de intervjuade eleverna är gruppstorleken avgörande för hur trygga de känner sig i talarrollen. Svedberg beskriver också hur talfördelningen blir jämnare i en mindre grupp. Slutsatsen blir att vi som lärare kanske måste hitta möjligheter för talängsliga elever att komma till tals i mindre grupper.

Trygghet, säkerhet och *kunskap* verkar emellertid inte vara isolerade företeelser utan beroende av varandra. Det ena kan ge det andra, vilket belyses i progressionstänkandet hos Bratt, Strömquist och Marrs, och vilket även indikeras i intervjusvaren. Eleverna verkar behöva alla tre delarna för att utvecklas till säkra talare och ibland kan exempelvis kunskap och övning ge trygghet. Juhlin betonar framför allt kunskap och säkerhet som viktiga medel mot att utvecklas till en bra talare. Bland intervjusvaren finns emellertid ytterligare en aspekt, *intresse*, omnämnd. Att väcka ett genuint intresse kring uppgifter i skolan är något som är viktigt i alla ämnen och inte enbart då vi talar om muntlig kompetens. Att skapa övningstillfällen som är relaterade till verkligheten är ett sätt att se på hur intresse kan skapas. Bland eleverna i studien som fått öva på att prata inför andra utanför skolan upplever alla att detta stärkt dem i talarrollen. De elever som varit ansvariga för presentationen av jämställdhetsfrågor under en temadag upplever också att detta stärkt dem i talarrollen.

Hur generaliserbara är då mina resultat? I intervjumaterialet finns mönster kring aspekterna *trygghet, säkerhet, kunskap* och *intresse*. Däremot är det värt att påpeka att materialet är litet och att fler studier skulle vara nödvändiga för att kunna dra mer generella slutsatser om elevers syn på muntlig kompetens. Resultatet av denna studie kan därmed bara ses som en liten beskrivning av en mycket större verklighet. Det är också värt att

resonera kring vilka åtta elever som faktiskt genomförde intervjun. Möjligheten finns att dessa elever har egenskaper gemensamt som också är relaterade till deras sätt att svara på frågor kring muntlig kompetens. Genom mitt urval har jag således eventuellt inte maximerat variationen för mina intervjusvar, vilket skulle vara önskvärt. Då jag valt en kvalitativ ansats kan även sanningen i min studie diskuteras. Den sanning min studie kan generera är att ses som relativistisk, det vill säga: det som min studie beskriver är skapat av det sociala och historiska sammanhang den uppstod i.

Utifrån ett större perspektiv och inom ramen för en större studie hade det varit intressant att jämföra killar och tjejers syn på muntlig kompetens och upplevelse av att tala i klassrummet. Likaså hade det varit av intresse att se om elever med utländsk bakgrund har en uppfattning av muntlig kompetens som skiljer sig från elever som har svensk bakgrund. Detta hade kunnat belysa problemområdet muntlig kompetens ytterligare.

Sammanfattningsvis kan sägas att det i intervjusvaren går att relatera elevers syn på muntlig kompetens till tryggheten i klassrummet och hos dem själva, till tillfällena att öva in en muntlig säkerhet i skolan och hemma, och till möjligheten att få kunskap om hur man kan utvecklas till en bättre talare. Dessutom är intresset av ämnet att prata om viktigt. Som lärare kan dessa aspekter hjälpa oss att verka i en skola för alla där muntlig kompetens bör vara tillgängligt för alla elever.

Källor

- Bratt, Bengt (1985): *Språkutveckling – vägen till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, Jan (2004): *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Jan (2004): *Vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur
- Juhlin, Lotta (1999): *Den goda kommunikationen*. Lund: Studentlitteratur
- Marrs, Carol (1998): *Tal på stående fot*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, Anne (1999): *Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning I: Svenska i utveckling nr 10. (FUMS Rapport 193)*. Uppsala: Uppsala universitet repro ekonomikum.
- Palmér, Anne (2005): ”Vem behöver muntlig kompetens?” I: *Perspektiv på didaktik Svenskläraryrskommitténs årsskrift 2005*. Stockholm: Bokförlaget natur och kultur. S. 55-64.
- Skolverket, 2006a): *Kursplan för ämnet svenska (2006-11-04)*.
<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?sprak=SV&id=SV&skolform=21&ar=0607&infotyp=8>
- Skolverket, 2006b): *Lpf 94 (2006-11-04)*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>
- Strömquist, Siv (1998). *Talarskolan*. Malmö: Gleerups.
- Svedberg, Lars (2003). *Gruppsykologi – Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjuguide

Definition av muntlig kompetens

Vad tycker du det innebär att vara bra på att prata?

I vilka situationer visar det sig att man är bra på att prata?

Vilka egenskaper utmärker någon som har lätt för att prata i klassrummet?

Kommunikativ bakgrund

Vid vilka tillfällen har du fått möjlighet att (aktivt) öva dig på att prata i skolan?

Vad skulle du ha velat träna mer på?

Kan du komma på något tillfälle utanför skolan där du fått övning i att prata inför andra?

Självbedömning

Vid vilka tillfällen kan du komma på att ni pratar inför klassen?

I vilka situationer tycker du att det är lätt att prata?

I vilka situationer tycker du att det är svårt att prata?

Hur bedömer du dig själv som talare?

Skulle du vilja vara bättre på att prata än vad du är idag?

Upplever du någon skillnad mellan att prata om något du har förberett dig på att prata om, jämfört med att prata om något oförberett?

Om du fick välja några elever att hålla en redovisning för, vilka skulle du välja och varför skulle du välja just dem?

Hur vill du att de andra i klassen ska bete sig mot dig när du pratar i klassrummet?

Hur bedömer du dig själv som lyssnare?

Strategier för ökad muntlig kompetens

Vad skulle göra dig till en bättre talare än vad du är idag?

Vad tror du gör att några elever har lätt för att prata och andra är rädda för det?

Vad tycker du att läraren kan göra för att du ska utveckla dig till en bättre talare?

Hur viktig är klassrumsklimatet för om du ska våga prata eller inte?

Hur vill du att klassrumsklimatet ska vara?

Användningsområden för muntlig kompetens

Varför är det viktigt att vara en bra talare, tycker du?

Hur kan du använda din muntliga förmåga utanför skolan?

Vad ska du göra efter gymnasiet? Hur tror du att du får nytta av att vara bra på att prata där?

I vilka jobb är det speciellt viktigt att vara bra på att prata, tycker du?

Finns det några arbeten där man inte behöver vara bra på att prata