



Linnéuniversitetet

LÄRARPROGRAMMET

Talets gåva eller färdighet i förhållande till förutsättningar?

En kvalitativ intervjuundersökning av hur gymnasieelever upplever
momentet muntlig framställning

Johanna Johansson

LINNÉUNIVERSITETET

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp Läroprogrammet
Titel:	Talets gåva eller färdighet i förhållande till förutsättningar?
Författare:	Johanna Johansson
Handledare:	Samuel Liljekvist

ABSTRACT

The gift of speech or skill in relation to conditions? is a qualitative interview survey of ten students', in the upper secondary school, experiences of oral presentation in the classroom. The purpose of the study is to research how rhetorical previous knowledge, verbal interaction in the classroom and speech anxiety and speech tendency affect the experience of oral presentation.

The result shows that rhetorical previous knowledge has a positive affect on how oral presentation is experienced. Larger previous knowledge generates a more positive experience of oral presentation. The results also show that many of the students have a theoretical knowledge about outline, introduction and conclusion but lack the ability to practically use their theoretical knowledge in their oral presentations. The results also show that many students are experiencing a shortage of rhetorical education.

In the classroom culture signified by verbal interaction and dialogue, the students are more encouraged to perform an oral presentation, than in the classroom culture signified by one way communication. The results also show that response often is given orally by the teacher and less often in writing. Response from other classmates is unusual.

Students' speech anxiety and speech tendency affect how most students are experiencing discomfort in some way or another in relation to oral presentation. The background to this discomfort are most commonly related to the performance in front of classmates, the self-image or self-esteem but also being assessed by classmates or the teacher. Two other variables were found in the survey, that of the desire of knowing the audience or not and that of the size of the audience.

Oral presentation is important to master both in school but also in real life. The common strategy for development of verbal interaction seems to lay in the actual performance only. Students are not handed other occasions to practice. At the same time students are graded on their performances without having any previous knowledge. Awareness about oral cultures in the classrooms and about the background of students speech anxiety are important for their development of verbal interaction in any form, and it is also important to vary the size of the group and the kind of audiences.

Nyckelord: Muntlig framställning, retorik, argumentation, disposition, kroppsspråk, muntlighet, muntlighetskultur, dialog, talträning, talängslan, talbenägenhet.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	3
2	BAKGRUND	4
2.1	Stipulativ definition av momentet muntlig framställning	4
2.2	Retoriska förkunskaper	4
2.2.1	Disposition	4
2.2.2	Retoriska grepp	5
2.2.3	Argumentationsteknik	5
2.2.4	Kroppsspråk	7
2.3	Muntlighet i klassrummet	7
2.3.1	Monologiskt eller dialogiskt klassrum	7
2.3.2	Talträning i skolan	8
2.4	Talängslan och talbenägenhet	8
2.4.1	Talängslan och självbild	8
2.4.2	Gruppklimat och sociala roller	9
2.5	Teoretisk utgångspunkt	10
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	11
4	METOD	12
4.1	Den kvalitativa intervjun	12
4.2	Intervjuguide	12
4.3	Urval	12
4.4	Etiska överväganden	13
4.5	Genomförande, kodning, databearbetning och analys	13
4.6	Metodkritik	14
5	RESULTAT	15
5.1	Retoriska färdigheter	15
5.1.1	Att omsätta teoretisk kunskap till praktiskt utövande	15
5.1.1.1	<i>Förberedelsearbete och den röda tråden</i>	15
5.1.1.2	<i>Att fånga intresse och ”Jag säger väl att det är slut”</i>	16
5.1.2	Det divergerande syftet med momentet muntlig framställning	18
5.1.3	Argumentation som isolerat fenomen eller som övertygande medel? ...	19
5.1.4	Ordets makt – Upprepning är kunskapens mode	20
5.1.5	Det fysiska uttryckets betydelse	22
5.1.6	Erhållna retoriska kunskaper	23
5.2	Divergerande muntlighetskulturer under samma tak	24
5.2.1	Muntlighet i klassrummet	24
5.2.2	Responsens betydelse för muntligheten	25
5.2.2.1	<i>Respons från lärare och klasskamrater</i>	25
5.2.2.2	<i>Upplevelsen av respons och dess betydelse</i>	26
5.3	”Fan, vad jobbigt!” eller ”Det är skoj att prata helt enkelt!”	27
5.3.1	Talängslan	27
5.3.2	Talbenägenhet	29
5.3.3	Framgångsfaktorer	30
6	DISKUSSION OCH SLUTSATSER	31
6.1	Retoriska förkunskaper	31

6.2	Muntlighet i klassrummet.....	33
6.3	Talängslan och talbenägenhet	34
6.4	Avslutande kommentarer	35

TABELLER

Tabell 1 – <i>Exemplifiering av pro et contrateorin.....</i>	6
Tabell 2 – <i>Upplevelsen av syftet med momentet muntlig framställning.....</i>	18
Tabell 3 – <i>Språkbruk i momentet muntlig framställning.....</i>	20
Tabell 4 – <i>Upplevelsen av språkbruket i momentet muntlig framställning.....</i>	21
Tabell 5 – <i>Upplevelsen av kroppsspråkets betydelse.....</i>	22
Tabell 6 – <i>Upplevelsen av att ha erhållit undervisning i hur man går till väga i momentet muntlig framställning.....</i>	23
Tabell 7 – <i>Erhållen respons.....</i>	25
Tabell 8 – <i>Negativ upplevelse av momentet muntlig framställning.....</i>	27
Tabell 9 – <i>Matris för gruppstorlek och känd/okänd publik i relation till upplevelsen att hålla en muntlig framställning.....</i>	30

BILDER

Bild 1 – <i>Teoretisk utgångspunkt.....</i>	10
Bild 2 – <i>Muntlig strategi/tradition i relation till upplevd optimal talmiljö.....</i>	25

1 INTRODUKTION

I skolan läggs enorm energi och fokus på läs- och skrivutveckling, men varför talar vi aldrig om talutveckling? Att på ett medvetet och kompetent sätt kunna föra fram sin ståndpunkt eller uttrycka ett budskap är en stor fördel i skolan och inte minst i livet. Frågan är om eleverna i gymnasieskolan får de grundläggande färdigheter som denna kompetens kräver eller om det tas för givet att elever redan kan prata eftersom de ändå gjort detta hela livet. Vi skriver och vi läser men tar vi för givet att eleverna kan tala? Det ligger en stor skillnad mellan att tala och prata.

Styrdokumentet är glasklara. I de allra flesta kursplaner går det att uttyda krav på muntlighet. Här följer ett antal utdrag ur kursplaner och ur Lpf 94 som vittjar om kraven på muntlighet:

Elev[en] [...] kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier (Lpf 94, 2006, s. 10)

Eleven utför mätningar och undersökningar samt beskriver muntligt och skriftligt iakttagelser och resultat. (Kursplan, Naturkunskap A)

Eleven skall kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren [...] kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen [...] kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare. (Kursplan, Svenska A)

Eleven skall kunna delta i planering och genomförande av enkla experimentella undersökningar samt muntligt och skriftligt redovisa och tolka resultaten. (Kursplan, Fysik A)

Eleven genomför matematiska resonemang såväl muntligt som skriftligt. (Kursplan, Matematik B)

Vi kräver muntlighet från eleverna men det är tveksamt huruvida de egentligen har de förutsättningar som krävs för att prestera på bästa sätt. Skulle elever sedan betygssättas på muntlighet utan att ha erhållit dessa förutsättningar är vi verkligen ute på hal is.

Gymnasieelever ställs inför momentet muntlig framställning i de flesta ämnen under sin gymnasietid. För att lyckas väl med en muntlig framställning finns det förutsättningar som kan gynna genomförandet. Kunskaper kring retorik, exempelvis hur man organiserar sitt stoff eller använder retoriska grepp, hur kroppsspråk påverkar det sagda och hur man medvetet kan argumentera för sitt innehåll är gynnande kunskaper. Muntligheten i klassrummet och talbenägenhet torde också ha en roll för hur eleven upplever talsituationen.

Undersökningen ämnar granska vilken betydelse dessa förutsättningar har för elevens muntliga framställning. Jag upplever ett tomrum vad gäller just muntlig framställning vilket förvånar mig då det är en uttalad viktig aspekt av kunnande enligt styrdokumentet och en enorm fördelaktig färdighet i arbetslivet och i livet.

Undersökningen har ett utbildningsvetenskapligt värde och är relevant för alla som arbetar i den pedagogiska verksamheten men också för den som vill bli mer medveten kring förutsättningar för en positiv upplevelse av momentet muntlig framställning.

2 BAKGRUND

I undersökningen ligger fokus på muntlighet och kring att granska hur förutsättningar i form av *retoriska förkunskaper*, *muntlighet i klassrummet* samt *talängslan och talbenägenhet* inverkar på gymnasieelevers upplevelse av momentet muntlig framställning. Tidigare forskning kommer i detta kapitel att presenteras och utgöra det teoretiska ramverket för undersökningen. Den teoretiska utgångspunkten illustreras i en figur i kapitel 2.5 *Teoretisk utgångspunkt*. Inledningsvis kommer en stipulativ definition av begreppet muntlig framställning att presenteras.

2.1 Stipulativ definition av momentet muntlig framställning

Med muntlig framställning avses den talsituation då elever inför andra elever presenterar ett bearbetat stoff med syftet att förmedla eller övertyga ett innehåll i den pedagogiska verksamheten. Användandet av begreppet momentet muntlig framställning kommer i undersökningen utgå från denna stipulativa definition.

2.2 Retoriska förkunskaper

När elever ställs inför momentet muntlig framställningar är deras syfte att förmedla ett budskap och att övertyga sina åhörare, vilket också är retorikens främsta syfte. Därför är det av stor vikt att elever har grundläggande retoriska förkunskaper för att också kunna genomföra en muntlig framställning med de bästa förutsättningarna. Kunskaper kring disposition, retoriska grepp, argumentationsteknik och kroppsspråk är relevanta retoriska delar som vem som helst som ska hålla ett muntligt anförande har fördel av att ha kännedom kring.

2.2.1 Disposition

En tydlig disposition, dvs. hur stoffet i en muntlig framställning ska ordnas är av stor vikt för hur framgångsrikt innehållet når åhörarna. Renberg (2007) menar att den klassiska retorikens dispositionslära bygger på grundläggande språkinsikter. Lyssnarens minne är begränsat varav en genomtänkt organisation är relevant (s. 24). Karlberg och Mral (1998) menar att disposition inte enbart handlar om att organisera ett material utan samtidigt fungerar som ett medel för att stegvis leda åhörarna till en bestämd övertygelse (s. 28). Renberg, liksom Karlberg och Mral presenterar den klassiska retorikens kompositionsmodell som kan sammanfattas i fem delar.

Exordium, talets inledning vars syfte är att göra åhörarna uppmärksamma, välvilliga och läraktiga. I talets exordium är det av största vikt att snabbt fånga åhörarnas intresse som en utgångspunkt för att lyckas övertyga. För att skapa välvillighet krävs kunnande och engagemang och inte minst trovärdighet. En läraktig publik blir läraktig genom att talaren i exordiumet förbereder dem på vad talets kärna är och vad som ska behandlas (Karlberg och Mral, 1998, s. 28). Giddens (2007) menar att varje fokuserat samspel, det vill säga när individer direkt uppmärksammar vad en annan individ säger eller gör, ”kräver en ”öppning” eller en inledning som visar att den civila ouppmärksamheten är ur spel”. (Giddens, 2007, s. 144)

Narratio, talets bakgrund vars syfte är att sätta in åhörarna i ämnet på ett kärnfullt sätt, är kompositionsmodellens andra del. Narratio är i hög grad beroende på vilken publik som talaren riktar sig mot och kan vara mer eller mindre utredande beroende på publikens förkunskaper i ämnet (Karlberg och Mral, 1998, s. 28).

Propositio följer sedan där talaren presenterar den tes eller huvudtanke talet utgår ifrån, dvs. talets syfte och budskap klargörs.

Argumentatio följer härnäst och där presenteras de argument talaren vill framföra. I *argumentatio* framförs ofta två delar, dels *probatio*, argument för tesen, dels *refutatio*, argument emot tesen. Ett vanligt förfarande är att i denna del av talet ordna argumentationen med det tyngst vägande argumentet uppbackat med bevisföring och stödargument och att därefter utveckla det svagaste argumentet följt av ett bemötande av det mest effektiva motargumentet. Sedan avslutas argumentationen med det känslomässigt mest starka argumentet (Renberg, 2007, s. 25).

Conclusio avslutar talet med syftet att sammanfatta och avrunda. *Conclusio* bör upprepa de viktigaste argumenten och innehålla en vädjan till åhörarna att stödja den föreskrivna tesen (Karlberg och Mral, 1998, s. 29).

Den klassiska retorikens kompositionsmodell ger en tydlig vägledning till den som står inför uppgiften att göra en muntlig framställning i fråga om disposition och är av relevans att känna till för att på bästa sätt ordna stoffet i framställningen.

2.2.2 Retoriska grepp

Det finns en rad retoriska grepp, det vill säga språkliga medel, som kan gynna den muntliga framställningen om de används på rätt sätt. I detta avsnitt kommer retoriska grepp som stilfigurer och propagandamedel att behandlas eftersom kännedom kring dessa grepp på ett enkelt sätt kan lyfta en muntlig framställning och locka intresse hos åhörarna.

Retoriska stilfigurer har som syfte att förstärka tal och har en betydelsefull roll i retoriken och för muntliga framställningars framgångsrikhet. Det finns olika typer av stilfigurer och Hellspång gör en uppdelning beroende på vilken teknik som används; han delar in dem i upprepnings-, variations- och stegringsfigurer. Stilfigurer kan på ett framgångsrikt och effektivt sätt kombineras med varandra för lyckad retorisk kraft (Hellspång, 2004, s. 139). Stilfigurer kan liknas vid en konstfull avvikelse från det vanliga sättet att uttrycka något och Karlberg och Mral beskriver slående stilfigurer som estetik med ett retoriskt syfte. För att i muntliga framställningar uppnå en viss effekt och för att lyckas övertyga är formuleringar som avviker från det vanliga språkbruket en bra strategi. Stilfigurer väcker känslor och varierar den muntliga framställningen samtidigt som de förtydligar, förklarar och framhäver särskilda delar i en muntlig framställning (Karlberg och Mral, 2008, s. 46).

Propaganda används för att övertala åhörare att ta ställning i riktning med den muntliga presentationens syfte. En rådande ordning kan genom propagandamedel stödjas eller misstödjas. Hellspång definierar propagandans syfte som att stärka och hålla samman den egna gruppen och samtidigt splittra och försvaga motståndarna (Hellspång, 2004, s. 263).

2.2.3 Argumentationsteknik

I en muntlig presentation krävs viss argumentationsteknik. Toulmin (2003) menar att antagande och ståndpunkt oavsett ämne och oavsett situation kan bli rationellt försvarbart. Det finns olika strategier för hur tal kan byggas upp ur ett argumentationsperspektiv. En teori som kan användas som stöd i argumentationsteknik är Naess (1992) *pro et contra*teori.

Naess presenterar sin teori om *pro et contra*, en argumentationsöversikt som åskådliggör argumenten i en diskussion på ett konkret sätt. Översikten utgår från en spetsformulering som en argumentation sedan byggs upp utifrån. Detta påstående bör enligt Naess helst formuleras i en enda sats. Spetsformuleringen betecknas F_0 och ska vara så precist formulerad som möjligt för att översikten ska kunna vara behjälplig för ställningstagande. Argument som direkt stödjer och bekräftar spetsformuleringen

F_0 kallas *proargument av första ordningen* och betecknas enligt pro et contrateorin med P_1, P_2, P_3 osv. Dessa argument ska vara formulerade så de tydligt kan kopplas till spetsformuleringen F_0 . Motsvarande motargument kallas *contraargument av första ordningen* och betecknas således C_1, C_2, C_3 osv. Nästa steg i argumentationen utgår från dessa argument av första ordningen. Motargument och argument som stödjer argument av första ordningen inkluderas i pro et contraöversikten och blir således *contrargument eller proargument av andra ordningen*. Ett argument som bekräftar eller stärker P_2 betecknas P_1P_2 och utläses: proargument 1 för proargument 2 för spetsformulering F_0 . När alla argument i en diskussion eller debatt gällande spetsformuleringen inkluderats uppstår en konkretiserad översikt (Naess, 1992, s. 84, 86-88). För att tydliggöra pro et contrateorin kommer ett exempel presenteras för att exemplifiera och övertyga om dess användbarhet i argumentationer.

En elev ställs inför uppgiften att i en muntlig framställning argumentera för vikten av att vaccinera sig mot svininfluensan. Eleven formulerar ett antal argument för och emot vaccination. För att organisera och överblicka argumenten skulle en pro et contraöversikt kunna göras enligt följande:

Exemplifiering av pro et contrateorin – argumentationsöversikt				
$ \begin{array}{ccccc} & & F_0 & & \\ & P_1 & & C_1 & \\ & P_2 & & C_1C_1 & \\ & C_1P_2 & & C_2 & \\ & & C_1C_1P_2 & & \\ & P_3 & & & \end{array} $				
Förklaring av översiktens innebörd:				
F_0 - Spetsformulering: Vi bör vaccinera oss				
Argument av första ordningen:	Argument av andra ordningen:	Argument av tredje ordningen:	Argument av första ordningen:	Argument av andra ordningen:
P_1 - Första proargumentet av första ordningen: "Man kan dö av influensan och därför bör vi vaccinera oss."			C_1 – Första contrargumentet av första ordningen: "Man kan bli sjuk av vaccineringen"	C_1C_1 – Första contrargumentet av andra ordningen mot första contrargumentet av första ordningen: "Det är värt den risken eftersom man kan dö av svininfluensan"
P_2 – Andra proargumentet av första ordningen: "Vaccinerar vi oss skyddar vi barn under sex månader som inte kan vaccinera sig från att bli smittade."	C_1P_2 – Första contraargumentet av andra ordningen mot andra proargumentet av första ordningen: "Barn under sex månader får skydd genom moderns bröstmjolk"	$C_1C_1P_2$ – Första contrargumentet av tredje ordningen mot första contrargumentet av andra ordningen mot andra proargumentet av första ordningen för spetsformulering F_0 : "Moderns bröstmjolk ger inte ett fullvärdigt skydd mot svininfluensan"	C_2 – Andra contraargumentet av första ordningen: "Vaccinet innehåller kvicksilver vilket kan vara farligt"	
P_3 – Tredje proargumentet av första ordningen: "Smittskydds-institutet rekommenderar vaccination"				

Tabell 1. Exemplifiering av pro et contrateorin.

Pro et contrateorin är användbar i såväl muntliga framställningar som i texter.

2.2.4 Kroppsspråk

Människan definierar situationer olika för att avgöra hur hon ska agera enligt Goffman (2004). Genom ickeverbala uttrycksmedel gör vi klart för varandra vilka vi är eller vilka vi vill vara i olika situationer.

Goffman nämner två typer av uttryckssätt; individen sänder ut ett uttryck, det vill säga den traditionella verbala kommunikationen men individen överför även ett uttryck, det vill säga förmodat oavsiktlig ickeverbal kommunikation som kroppsspråk (Goffman, 2004, s. 12).

Vidare uttrycker Goffman följande: "[e]tt framträdande kan definieras som den samlade aktiviteten hos en viss deltagare vid ett givet tillfälle som tjänar till att på ett eller annat sätt påverka någon av de andra deltagarna." (Goffman, 2004, s. 23). Vid momentet muntlig framställning kan således den redovisande eleven tolkas som den deltagare som försöker påverka de andra deltagarna, klassen och läraren, genom vad denne sänder ut men också genom vad denne överför. Enligt Goffman uppstår ett socialt samband när en deltagare intar samma roll inför samma deltagare vid ett flertal tillfällen. Det sociala sambandet skulle i detta fall vara momentet muntlig framställning (Goffman, 2003, s. 23).

Giddens beskriver det fokuserade samspelet, vilket kan användas liktydigt med situationen att hålla en muntlig framställning, och menar att varje individ då kommunicerar lika mycket med mimik och gester som denne gör med ord (2007, s. 144).

2.3 Muntlighet i klassrummet

Muntlighet kan se olika ut i olika skolor, och i olika klassrum. Detta kapitel avser behandla muntlighetens variationer i klassrum och dess betydelse som förutsättning för elevers muntlighet eller upplevelse av muntlighet.

2.3.1 Monologiskt eller dialogiskt klassrum

Dysthe (1996) har undersökt vikten av samspel mellan skrivande och samtal för inläring. Hon beskriver det monologiska klassrummet kontra det dialogiska klassrummet. Samtal förekommer i alla klassrum men det som gör dem dialogiska, vilket är vad som eftersträvas, är hur skrivande och samtal används för att ge bästa förutsättningar för inläring. Dysthe beskriver det monologiska klassrummet som en envägskommunikation medan det dialogiska klassrummet bygger på samspel mellan lärare och elever och mellan elever och elever (Dysthe, s. 222).

Skolan har historiskt sett präglats av en stark monologisk tradition där läraren förmedlat kunskap till de som inte besitter den. Den klassiska föreläsningsskolan är ett tydligt exempel på det monologiska klassrummet. Fokus i dessa lärandemiljöer ligger enligt Dysthe på att förmedla, reproducera och mäta kunskap, som i stor mån är förutbestämd innan lektionens start. Hon ger ett exempel; elever blir ombudade att analysera en dikt men den egentliga uppgiften ligger i att finna ett facit, den "rätta" tolkningen. Dialog är att eftersträva men det finns en risk att det lutar åt vad Dysthe kallar monologisk dialog där samspelet mellan lärare och elev i själva verket totalt domineras av läraren och där eleven i realiteten enbart fyller ut luckorna i lärarens framställning. Dysthes undersökning visar att en stor problematik med det monologiska klassrummet ligger i avsaknaden av anknytning till elevernas erfarenheter. Lärare utgår ofta från sina egna referensramar vilka kan te sig

främmande för eleverna. Förståelse och meningsfullhet för eleverna är en kritisk aspekt för en framgångsrik dialog (Dysthe, 1996, s. 223-224).

Det dialogiska klassrummet är flerstämmigt varav Dysthe också använder begreppet det flerstämmiga klassrummet i sin undersökning. En aktiv och social förståelse krävs för att hitta mening tillsammans och för att lärande ska kunna växa fram genom dialogiskt samspel och utbyte.

2.3.2 Talträning i skolan

Strömquist (1992) förordar talträning i skolan och presenterar tre perspektiv på språkutveckling som verkar för att eleven utvecklar sin förmåga i muntlig framställning. Hon talar om:

[U]tvecklingen från det enkla dialogiskt uppbyggda samtalet till det monologiskt utformade talet, utvecklingen från det informella till det formella talspråket samt utvecklingen från talet/samtalet med enstaka personer till anförandet inför en större grupp. (Strömquist, 1992, s. 37)

I dialogen mellan vuxen och barn läggs grunden till språkutveckling menar Strömquist, men dialogen präglas av en informell ton. När barn blir äldre utvecklas förmågan att tala och i skolan gynnas förmågan av en trygg undervisnings- och talmiljö och av elevaktiverande undervisning men missgynnas av traditionell föreläsningsundervisning. Strömquist menar att språkutvecklingsperspektivet förespråkar talträning i skolan och att vanan att tala inför andra genom muntlig kommunikation i krävande sammanhang inverkar på individens personlighetsutveckling, emotionella och sociala utveckling samt individens självförtroende (Strömquist, 1992, s 37-38).

Även Hellspong argumenterar för talträning i skolan och menar att få elever får chansen att tala inför grupp och att ännu färre får en systematisk träning i den muntliga framställningens praktik. Han menar att eleverna förutsätts klara av talsituationen ändå och att misslyckade framträdanden som lätt blir följderna kan tära på elevers självkänsla och motivation till nya ansatser. Vidare poängterar Hellspong det faktum att muntlig framställning inte varit ett obligatoriskt moment i lärarutbildningen, inte ens för svensklärare, vilket bidrar till en handfallenhet inför den pedagogiska uppgiften att undervisa och handleda elever i muntlig framställning (Hellspong, 2004, s 57). Det är enligt detta resonemang inte svårt att förstå varför en kontinuerlig talträning är ovanlig i den pedagogiska verksamheten.

2.4 Talängslan och talbenägenhet

I detta kapitel kommer tidigare forskning om talängslan och talbenägenhet i förhållande till muntlig framställning att presenteras och de aspekter som kommer att beaktas är *talängslan och självbild, gruppklimat* samt *sociala roller*.

2.4.1 Talängslan och självbild

Det kan upplevas jobbigt och obehagligt att tala inför en grupp och enligt Skiöld (1992) finns det orsaker till människors tystnad eller obenägenhet att tala inför större grupper. Han har gjort en kategorisering vad gäller dessa bakomliggande orsaker och talar om talträngdhet eller tystnadsbenägenhet som orsak till tystnad.

Skiöld menar att den roll en individ i en grupp kommer att inta vad gäller talfrekvens bestäms av personlig läggning, ställning i gruppen, gruppatmosfär men också andra psykologiska faktorer. Han menar vidare att slumpen har en betydande roll för individens talfrekvens i en grupp. Orsaker till att inta en tystlåten attityd kan

vara bristande intresse för det ämne som behandlas, svårigheter att komma in i gruppen, en känsla av underlägsenhet eller en avsaknad av kunskaper eller synpunkter. Andra faktorer som blyghet eller rädsla inför att misslyckas kan också vara en orsak. Skiöld menar att tystnadsbenägna ofta har en moraliserande attityd kring sin tystlåtenhet; de vet att de borde vara mer aktiva och förebrår därför sig själva (1992, s. 63-64).

Dynamiken mellan talföra och tystnadsbenägna befästs fort och Skiöld poängterar vikten av att lärare är medvetna om de gruppdynamiska mekanismer som sker i grupper. Roller och individers position i en grupp bestäms mycket tidigt och därför är det av vikt att tidigt låta alla elever komma till tals (1992, s. 65).

Även Léger och Storch (2009) har ägnat sig åt elevers perception av sina språkliga förmågor och deras bidrag till muntliga aktiviteter i helklass och i mindre grupper. De har också undersökt elevers attityder gentemot sådana aktiviteter och hur denna attityd påverkat elevers vilja att kommunicera (Léger och Storch, s. 269). Skiöld nämner rädsla för att misslyckas som en faktor till talängslan och Léger och Storchs undersökning stödjer denna tes. Som undersökningsmetod har de använt enkäter som visat att många elever upplever rädsla när de ställs inför att tala inför andra elever i helklass. Majoriteten av de tillfrågade uppgav att de var oroad över den potentiella risken att bli negativt bedömda av sina kamrater. De uppfattade sig själva som mindre kompetenta än några av de mer kunniga kamraterna och mer sårbara när de uttryckte sin åsikt inför hela klassen. Diskussion i helklass sågs primärt av eleverna som en aktivitet där de offentligt visade upp sin kunskapsnivå och de kände sig hotade av denna process vilket resulterade i att de höll tillbaka i dessa moment. Några elever angav följande gällande diskussioner i helklass:

I am afraid to speak up in case *people don't like my ideas*. [...] I didn't know how to put my ideas into an interesting phrase *that the others wouldn't find boring*. [...] I often hold back and often worry about whether my comments are relevant, insightful or *impressive* enough. (Léger och Storch, 2009, s. 278)

Léger och Storch lyfter problematiken med att elever tvekar inför att tala inför grupp och att när de väl byggt upp det mod som krävs är det ofta försent eftersom någon annan redan tagit ordet eller för att diskussionen gått vidare. Gruppträck är ytterligare något Léger och Storch lyfter som en påverkansfaktor för talsvaga elever. De starkare talarna beskrevs dominera klassrumsdiskussionerna för att de talade med ett större självförtroende och hade en större förmåga att låta imponerande på grund av språkval som de andra studenterna inte behärskade. Detta gjorde att de därför kände sig underlägsna och hotade (Léger och Storch, 2009, s. 278).

It's not that they dominate the class discussion but they feel more confident so they speak more and as a consequence you feel less confidence...it's not that we feel judged by them, it's just that you can't help comparing your level with others. (Léger och Storch, 2009, s. 278)

Undersökningen fastställer muntlig aktivitet som något problematiskt för många elever och pekar tydligt på hur många upplever muntlig framställning som något hotfullt och obehagligt.

2.4.2 Gruppklimat och sociala roller

Även Atterström (1996) har ägnat sig åt kommunikationssvårigheter och variation av talbenägenhet. Hans studier visar att talbenägenhet växlar beroende på situation och

att gruppklimat och individens ställning i gruppen påverkar den muntliga delaktigheten. Atterström konstaterar i sin undersökning att det ofta uppstår talmässig obalans i grupper över 8-10 individer (s.76). Detta konstaterande i relation till de allt större klasserna i gymnasiet som ofta rymmer upp till 30-35 elever problematiserar gruppklimatets betydelse i förhållande till momentet muntlig framställning. Dessutom poängterar Atterström det faktum att 15-20% av en population mer eller mindre medvetet drar sig undan muntliga gruppsammanhang och än fler i publika framförandesituationer (1996, s.76). Detta bidrar till ytterligare komplexitet med avseende på momentet muntlig framställning i gymnasieskolan.

Tystlåtenhetsproblematiken rör sig på två samverkande plan, det intrapersonella planet, det vill säga hur en person är som individ och hur personen ser på sig själv, samt det interpersonella planet, det vill säga hur personen samspelar med och uppfattas av andra. Problematiken berör inte enbart personen som är talobenägen utan även dennes omgivning. Utifrån ett kommunikativt perspektiv är ömsesidighet i förståelse och bemötande eftersträvansvärt och därför är det av stor vikt att uppmärksamma de kommunikationsosäkras problem (Atterström, 1996, s. 77).

Giddens menar att de sociala roller vi har i hög grad står i relation till vår sociala status. Den sociala statusen kan dock skilja sig åt avsevärt i olika typer av sammanhang. Beroende på vilken social roll vi har, exempelvis som elev, dotter, eller kompis förväntas vi uppträda på olika sätt. När en muntlig framställning ska genomföras bär eleven två sociala roller samtidigt, både som kompis och elev, något Giddens kallar statusuppsättning (2007, s. 145).

2.5 Teoretisk utgångspunkt

Undersökningen kommer att utgå från de presenterade teorierna kring retoriska förkunskaper, muntlighet i klassrummet samt talängslan och talbenägenhet. Dessa aspekter kommer att ställas i relation till elevernas upplevelse av momentet muntlig framställning. De för undersökningen valda förutsättningarna för förmågan att genomföra en muntlig framställning kommer således bilda den teoretiska utgångspunkten för analysen, se bild 1.

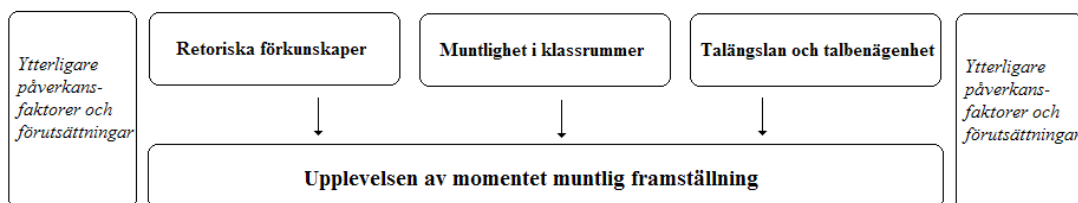


Bild 1. Teoretisk utgångspunkt

Ytterligare påverkansfaktorer och förutsättningar står för de tänkta yttre aspekter som också skulle kunna tänkas påverka upplevelsen av momentet muntlig framställning. Med det sagt är författaren medveten om att andra förutsättningar än de som valts för undersökningen, retoriska förkunskaper, muntlighet i klassrummet samt talängslan och talbenägenhet påverkar upplevelsen av momentet muntlig framställning men poängterar samtidigt att det är just dessa förutsättningar som fokuserats i undersökningen. Anledningen till detta är att de valda förutsättningarna i största mån täcker de bakgrundsaspekter som gör sig gällande vid muntlig framställning men det går inte att komplett utesluta ytterligare påverkansfaktorer. En annan anledning till författarens val är att undersökningen kräver avgränsningar och då har ett övervägt val gjorts i valet av förutsättningar för momentet muntlig framställning.

3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med undersökningen är att granska hur gymnasieelever upplever momentet muntlig framställning utifrån tre olika förutsättningar; förutsättningarna som kommer ställas i relation till upplevelsen är retoriska förkunskaper, muntlighet i klassrummet samt talängslan och talbenägenhet. De tre frågeställningar som undersökningen utgår ifrån är således:

- Hur inverkar retoriska förkunskaper på gymnasieelevers upplevelse av muntlig framställning?
- Hur inverkar muntligheten i klassrummet på gymnasieelevers upplevelse av muntlig framställning?
- Hur inverkar talängslan och talbenägenhet på gymnasieelevers upplevelse av muntlig framställning?

4 METOD

I detta kapitel kommer undersökningens valda metod att presenteras och problematiseras. Etiska överväganden som tagits i beaktande kommer att redovisas och kapitlet ämnar ge en tydlig bild av hur undersökningen genomförts.

4.1 Den kvalitativa intervjun

Den forskningsmetod som funnits mest lämplig i förhållande till undersökningens syfte är den kvalitativa intervjun. För att bilda en uppfattning om gymnasieelevers upplevelse av momentet muntlig framställning krävs att jag talar med dem och får en möjlighet att ställa frågor och följdfrågor. Metoden som valts är kvalitativ då syftet med undersökningen är att granska upplevelser och att analysera komplexiteten i respondenternas utsagor. Holme och Solvang (1997) menar att en kvalitativ intervju ger möjlighet att skapa förståelse för enskilda individers situation och uppfattning. Vidare menar de att om syftet avser en djupare förståelse för ett fenomen eller en situation krävs ett möte mellan vad de kallar två subjekt, i det här fallet jag som undersökare och gymnasieelever som undersökningsdeltagare (s. 92-93).

Gillham (2005) presenterar tre kriterier för forskningsintervjun, frågorna som ställs ska vara öppna och respondenten ska bestämma och ha kontroll över sin utsaga. Förhållandet mellan intervjuare och intervjuad ska vara mottagligt och interaktivt; det ska finnas möjlighet till korrigerande eller förtydligande för den intervjuade vilket kan möjliggöras genom följdfrågor som "Hur menar du då?". Det tredje kriteriet är att det finns struktur och syfte även om kontexten är informell och naturlig i den mån att kontextbundna möjligheter som ges tas tillvara (s. 2-3). Dessa kriterier har följts i denna undersökningens intervjuförfarande.

4.2 Intervjuguide

För att på ett konstruktivt och täckande sätt närma sig elevernas upplevelse av muntlig framställning på bästa sätt konstruerades en intervjuguide.

Intervjuguiden konstruerades med den teoretiska utgångspunkten som mall och strukturerades således med tre övergripande kategorier för att täcka in alla aspekter av uppsatsens syfte. För att belysa varje kategori utvecklades intervjufrågor. Frågorna utgick från vardera område med syftet att närma den individuella upplevelsen av momentet muntlig framställning. Förfarandet går i linje med Kvaless (1997) rekommendationer för utvecklandet av intervjuguide; tematiska forskningsfrågor ligger till grund för intervjuguide med ett mer informellt språk som används vid intervjutillfället. Denna metod är att föredra då intervjuerna bibehåller dynamik samtidigt som ett tematiskt forskningsbaserat upplägg på undersökningen säkras (s.121-123). Intervjuguiden återfinns i bilaga 1.

En pilotintervju genomfördes med syftet att utvärdera metodens och intervjuguidens genomförbarhet och konstruktion. Pilotintervjun visade att intervjuguiden i stort sett var fruktbar och tillräckligt omfattande för det resultatunderlag som undersökningen krävde. Några få justeringar gjordes innan den faktiska intervjuundersökningen genomfördes.

4.3 Urval

Undersökningens syfte riktar sig mot gymnasieelevers upplevelse av momentet muntlig framställning vilket medför ett par urvalskriterier; intervjupersonerna ska gå en gymnasial utbildning och under studietiden upplevt momentet muntlig

framställning. En spridning vad gäller kön och muntlig förmåga var också önskvärd. Elever med olika studieinriktningar, både teoretiska och praktiska, kontaktades och totalt tio intervjuer genomfördes utifrån urvalskriterierna. Fem manliga och fem kvinnliga respondenter i åldrarna 15-18 år intervjuades.

4.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (2002) ställer fyra huvudkrav på forskning. Syftet med de forskningsetiska principerna är att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare som är behjälpliga om en konflikt uppstår och en avvägning mellan forskningskrav och individskydd måste tas i beaktande (s. 6).

De fyra huvudkraven som presenteras är *informations-*, *samtyckes-*, *konfidentialitets-* och *nyttjandekravet*. Undersökningen har följt vetenskapsrådets principer vad gäller de fyra huvudkraven.

Informationskravet innebär att alla berörda deltagare i undersökningen underrättas om undersökningens syfte. De ska också erhålla kännedom om alla aspekter av forskningen som kan påverka deras villighet att ställa upp med sin medverkan. Deltagarna ska också upplysas om deras rättighet att när som avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7). Intervjudeltagarna blev inledningsvis informerade om undersökningens syfte och förfrågades sedan huruvida de ville delta i intervju. De informerades också om att de när som helst kunde avbryta intervjun om de så önskade och att deras utsagor då skulle tas bort från undersökningen.

Enligt samtyckeskravet ska undersökaren inhämta samtycke från undersökningsdeltagare och om undersökningsdeltagaren är under 15 år ska samtycke även hämtas från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9). Eftersom mitt urval enbart berörde deltagare över 15 år krävdes enbart deras eget samtycke vilket erhöles innan intervjun genomfördes.

Konfidentialitetskravet innebär att alla undersökningsdeltagare ska ges största möjliga konfidentialitet och deras utsagor och personuppgifter ska skyddas från obehöriga (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12). Vid intervjuens början informerades intervjudeltagarna om konfidentialiteten och deras anonymitet försäkrades så de kunde känna sig fria att uttrycka sina tankar utan begränsningar. Det fanns ingen beroendeställning mellan mig som undersökare och dem som undersökningsdeltagare. Vid bearbetning och analys av intervjumaterialet fingerades deltagarnas namn på så sätt att ingen identifieringsmöjlighet var möjlig.

Vetenskapsrådets sista huvudkrav för forskning inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning är nyttjandekravet. Det innebär att de insamlade uppgifterna från enskilda personer endast får användas för forskningsändamål (2002, s. 14). Även detta förhållande tillförsäkrades intervjudeltagarna innan intervjuerna genomfördes.

4.5 Genomförande, kodning, databearbetning och analys

Intervjuerna genomfördes i den miljö som undersökningsdeltagarna upplever momentet muntlig framställning, i skolmiljön. Valet av intervjuplats valdes medvetet för att också ge undersökningsdeltagarna en trygghet genom att vi befann oss på "deras arena".

Samtalet med undersökningsdeltagarna inleddes med frågor av vardaglig karaktär för att skapa en naturlig kontakt och eventuellt dämpa viss nervositet. Innan den faktiska intervjun genomfördes utifrån intervjuguiden informerades de som skulle

intervjuas om undersökningens syfte, rättigheten att avstå från medverkan och att deras anonymitet garanterades i enhällighet med de etiska övervägandena för undersökningens genomförande. Namnen på de deltagande i undersökningen har fingerats för att kunna garantera deras anonymitet.

När alla intervjuer genomförts transkriberades materialet med största noggrannhet för att möjliggöra databehandling och analys. Intervjuerna var mellan 30 och 45 minuter långa vilket resulterade i ett omfattande transkriberat material.

Det material som erhållits genom intervjuerna har bearbetats och presenteras i resultatkapitlet utifrån det teoretiska ramverk som presenterades i bakgrundskapitlet (se bild 1, s. 11). Utsagorna har kategoriserats och analyserats i relation till det tematiska upplägg denna undersökning föreskriver. Alla de skriftande uppfattningar eller upplevelser som kunnat identifieras för varje enskilt undersökningsområde har presenterats i separata kategorier. I kapitel 6 *Diskussion och slutsatser* diskuteras undersökningens resultat i relation till de teorier och den tidigare forskning som presenterats i bakgrundskapitlet.

4.6 Metodkritik

Undersökningens validitet, det vill säga huruvida det mäts som avses mätas (Ejvegård, 2003, s. 73) är stor i och med att syftet med undersökningen riktar sig just mot elevernas upplevelse av momentet muntlig framställning i förhållande till olika inverkansfaktorer och eftersom den är av kvalitativ art. En enkätundersökning hade kunnat genomföras men hade inte gett utrymme för enskilda beskrivelser och förklaringar på samma sätt som intervju som metod gör och hade heller inte givit möjlighet till följdfrågor eller förfrågningar om att förtydliga utsagor vilket bidragit på ett positivt sätt i resultatet i denna undersökning.

Reliabiliteten, det vill säga undersökningens metodinstruments tillförlitlighet och användbarhet (Ejvegård, 2003, s. 71) är också stor i och med hur intervjuerna genomfördes, otvingat och i en ostörd miljö och med lite fokus på bandspelaren som eventuellt kunnat ha haft en negativ inverkan på de intervjuade. I och med att utsagorna dokumenterades och transkriberades ordagrant fanns heller ingen risk att samtalen skulle kunna förvrängas på något sätt, sagt är sagt.

En kritik som skulle kunna riktas mot intervju som undersökningsmetod med det föreskrivna syftet är att de elever som eventuellt upplever talängslan och svårigheter att uttrycka sig inför andra också rimligtvis skulle finna det svårt att uttrycka sig inför mig, en obekant person som ställer en rad mer eller mindre utlämnande frågor. Då detta har varit fallet har ytterligare stort utrymme för betänkande givits och intervjun präglats av en än mer uppmuntrande ton. I sådana situationer har även frågor upprepats eller omformulerats för att möjliggöra eller göra det lättare att ge ett svar för den intervjuade. Då intervjuerna hade en mycket tillåtande och avslappnad karaktär och då anonymitet och möjlighet till att avbryta försäkrades uppstod inte denna problematik i någon påverkande grad.

5 RESULTAT

Resultatet kommer att presenteras utifrån den teoretiska ram som presenterades i bakgrundskapitlets avslutande avsnitt. Retoriska förkunskaper, muntlighet i klassrummet samt talängslan och talbenägenhet kommer utgöra den övergripande kategoriseringen av resultatet som i sin tur bearbetats i underkategorier för att på bästa sätt göra resultatet så överskådligt som möjligt för läsaren. Diskussion och slutsatser i förhållande till det teoretiska ramverket presenteras i kapitel 6 *Diskussion och slutsatser*.

5.1 Retoriska färdigheter

I detta kapitel kommer resultat vad gäller retoriska färdigheter att presenteras i form av presentationer och kategoriseringar.

5.1.1 Att omsätta teoretisk kunskap till praktiskt utövande

Intervjuerna visade att många av de tillfrågade hade stor kännedom om hur de ansåg det var bäst att gå till väga gällande förberedelsearbete, disposition och till hur man borde inleda och avsluta ett muntligt framträdande. Det som förvånade var att de i många fall inte själva följde denna teoretiska kunskap i sitt praktiska utövande.

5.1.1.1 Förberedelsearbete och den röda tråden

Vad gäller förfarandet vid förberedelsearbetet så gav eleverna jag pratade med en generellt likartad bild av hur förberedelsearbetet inför muntlig framställning tedde sig. Förfarandet präglades i mångt och mycket av att hitta fakta, skriva en text, skriva stödord och öva. Vissa avvikelser förekom men majoriteten uppgav detta svar, t.ex. Pia:

Eh... jag brukar väl skriva en längre text om liksom det jag ska prata om och sen skriva punkter utifrån det så att jag kan prata lite friare så att det inte blir bara att man står och läser innantill och sen öva några gånger kanske, med en kompiss eller så. [Jag: *Föbereder du dig på något mer sätt?*] Nej inte direkt. Så man känner sig säker på vad man ska prata om det är väl det viktigaste tror jag. (Pia)

Det lades olika tyngd vid förberedelsearbetet, en del tog det mer som det kom, som Henrik:

Nej, ja jag brukar väl läsa igenom det en gång innan så va, lite snabbt så att man kommer ihåg och fräschar upp minnet. (Henrik)

Andra övade minutiöst in sin framställning in i minsta detalj som Per:

Eh, ja först så ser jag till att ha bra fakta om det jag ska prata om helt enkelt eller om jag hade ju i svenskan kanske mer egna tankar om ett speciellt ämne eh... åh då först så skrev jag väl ner en hel text helt enkelt och sen förkortade jag ner den, eller jag förkortade... jag väljer ut stödord helt enkelt och eh... sen så kanske jag övar inför mamma eller pappa eller sådär och ja, pratar bara på, om det nu ska va två och en halv minut så tar jag tiden och vet precis hur... ungefär när jag ska sluta då och om det tar längre tid så ja, försöker förkorta texten. (Per)

Gemensamt för alla de intervjuade var att vad de associerade förberedelsearbete med var insamlandet av stoff och att öva. Fokus låg på att arbeta fram ett bra material och att använda relevanta källor ”Jag försöker hitta så bra fakta som möjligt, från olika

källor och sådant, kan ju vara en bra grej så man inte säger fel grejer, kolla upp att det är rätt! [skratt]" (Emma). Ingen associerade förberedelsearbete med arbete med disposition, argumentationsöversikt, att skapa en bra inledning och avslutning, eller några andra aspekter av den muntliga delen av att redovisa muntligt. Detta var ett mönster som återkom när jag frågade mer specifikt om dessa aspekter då de intervjuade i många fall inledde sina svar med långa pauser eller yttranden som "Ja du...".

Jag frågade mer specifikt de intervjuade om deras strategier kring disposition, inledningsförfarande och avslutningsförfarande. En röd tråd, en struktur är av största relevans i en muntlig framställning. Det fanns hos alla de intervjuade någon slags tanke om *att* man skapade denna struktur men medvetenheten kring *hur* detta gjordes varierade. Emma och Lars uttryckte det enligt följande:

Jag försöker hålla en ordning men så blir det att man börjar prata om någonting annat innan så då kan det bli lite rörigt, så det går som det går! Det är lättare att komma ihåg, är det, om man ska berätta om någon period så börjar man ju från början... till slutet, så det brukar vara lättare! (Emma)

Medvetet tänker jag nog inte på det, man bara gör det, det bara blir så att man tar baserna först sen bygger man på mer och mer hela tiden. Inte riktigt det gå automatiskt att det blir... ja. (Lars)

Anna tyckte inte att det var något som spelade roll, tanken om att materialet som samlats in under förberedelsearbetet nådde fram spelade en överskuggande roll:

Alltså det är ju ingen speciell ordning jag känner bara man får med allting tycker jag är viktigast. (Anna)

Det fanns en gemensam tanke om strukturens syfte; att få de som lyssnar att lättare förstå och för att det ska bli tydligt. Maria och Lukas får illustrera denna tanke.

Ja så att det hänger ihop i alla fall, så man försöker få en röd tråd igenom det. Annars blir det ett väldigt rörigt och jobbigt... ja. (Maria)

Ja det gör jag nog. För att det ska bli lättare att förstå, lättare att redovisa så arbetar jag nog fram en eh... ett schema då så att säga, i vilken ordning jag säger olika saker. [Jag: *Hur tänker du när du gör detta schema?*] Ja, för att det ska bli lätt för de som lyssnar då för det är ju dem man redovisar för så att eh... så de förstår vad det handlar om börjar jag ju förklara och sen går jag djupare in. (Lukas)

Det fanns definitivt en tanke om hur man gjorde, att man inledde och att man avslutade och att delarna följde en naturlig ordning men många blev konfunderade och uttryckte att detta var något som skedde automatiskt och inte var något man gjorde medvetet. I och med att de allra flesta uppgav att det var något man gjorde för att få folk att förstå och för att få det så tydligt som möjligt är förhållandet märkligt i och med att strategin för hur man gjorde inte var en medveten handling.

5.1.1.2 *Att fånga intresse och "Jag säger väl att det är slut"*

Vidare frågades eleverna kring hur de arbetade med inledning och avslutning. Anmärkningsvärt är att det faktiska förfarandet i många fall skiljer sig från deras syn på hur man bäst går till väga. Anmärkningsvärt är också att många av de tillfrågade egentligen inte visste varför man gjorde som man gjorde. Huruvida det är en följd av

att de aldrig fått reda på varför man inleder eller avslutar är svårt att avgöra. När Lars talar om hur han inleder blir det som tydligast när han först resonerar kring hur han gör och när han sen resonerar kring hur det är bra att göra:

Usch... det var svårt. Eh... Det vet jag faktiskt knappt. Jag vet faktiskt inte hur jag inleder en muntlig redovisning... faktiskt. [Jag: *Hur tror du att det är bra att inleda?*] Alltså att få dem intresserade, inte för att jag vet riktigt hur man ska inleda för att få dem riktigt intresserade av det man pratar om men på något sätt ska man få dem intresserade. (Lars)

Mönstret återkommer när Lars resonerar kring avslutningsförfarandet:

Ehh... Ja det... jag har nog aldrig haft någon riktig avslutning så, utan det brukar aldrig bli så där jättelyckat. Utan det liksom känns som att det brukar sluta rätt mycket... eller alltså... mitt i allting för man har inte mer information om det man ska prata om. [Jag: *Hur tror du att det är bra att avsluta?*] Ja någonting som typ sammanfattar allting, så man kommer ihåg det man har gått igenom, alltså så de kommer ihåg det man har gått igenom och allt sådant (Lars)

Lars uttrycker syftet med en inledning och en avslutning oklanderligt men när det kommer till det egna utförandet vacklar det. Han uttrycker själv att han inte vet hur han ska omvandla den teoretiska kunskapen till praktiskt genomförande.

Även Marias resonemang stödjer förhållandet. Vad som är intressant i Marias utsaga är att hon visar en stor medvetenhet kring hur man inleder och hur man inte borde inleda men när det kommer till avslutningsförfarandet går det i tvär.

Det är väl typ med en liten kort inledning som alltså man säger lite smått vad det ska handla om så att... sen får man väl ta upp det, alltså i de stegen... samma steg som kommer i innehållet sen. Om jag berättar lite kort om vad, i inledningen så tar jag det samma sak fast lite längre mer utformat. Alltså att säga "Jag ska prata om..." eller något sånt blir lätt rätt långdraget så det gäller att hitta nåt för ämnet som fångar men det är väldigt jobbigt att göra det. (Maria)

När hon sedan berättar om hennes strategi för att avsluta en muntlig framställning bryts resonemanget helt:

"Tack för mig", nämen [skratt] vi brukar inte liksom behöva avsluta på något speciellt sätt vi står mest och kollar på varandra och visar att nu är det slut, så är det slut. [Jag: *Hur tror du att det är bra att avsluta?*] Det är väl på sammanfattning på något vis så man drar ihop det. Man ska ju egentligen avsluta på något spännande sätt så att den vill veta mer egentligen. Det kan vara ganska svårt att göra det [skratt]. (Maria)

Båda dessa exempel visar tydligt på hur det finns en kännedom kring hur det är bra att göra men utsagorna pekar på en osäkerhet eller okunskap kring hur de ska gå tillväga. Pia sätter ord på slutsatsen:

Alltså man måste väl fånga intresset på något sätt, så man kan väl börja med en fråga och sen svara på den längre fram så man ändå har uppmärksamheten längre fram. [Jag: *Är det något du själv gjort?*] Nej alltså jag är inte så bra på det skulle jag väl vilja säga men, jag får väl öva så där under tiden, man kan inte vara bra direkt... (Pia)

De allra flesta nämner att fånga intresse, berätta vad det ska handla om, varför man har gjort arbetet och att presentera sig själv som inledande drag. Hur man avslutar beskrivs av majoriteten av de intervjuade som att det görs genom att sammanfatta. Det råder en större osäkerhet kring strategier för att avsluta än för hur man inleder. Följande citat exemplifierar detta förhållande:

Eh... så säger jag att det är slut då och sen återstår bara att det är slut. (Lukas)

Eh... jo men det är ju så att man känner att nu är det slut liksom så, ha en tydlig avslutning på det man pratat om och ja..., ja så det tar slut! [skratt] (Pia)

Ja... jag säger väl "slut" [nervöst skratt]. Nämen det... [...] alltså man kan ju ändra sitt tonläge och då kanske, fattar kanske folk att det var slut men jag brukar säga "Ja det var allt, tack för mig" typ så. [Jag: *Varför gör du så?*] Jag vet inte det kommer av sig självt helt enkelt, ja man kan ju inte bara gå därifrån alltså, man kan ju inte heller bara ställa sig och inte säga någonting folket måste ju förstå att det är slut på nått sätt. (Anna)

Hos dessa personer finns ingen förberedd strategi för hur den muntliga framställningen ska avslutas, de tar det istället som det kommer.

5.1.2 Det divergerande syftet med momentet muntlig framställning
Upplevelsen av varför man redovisar muntligt skiljer sig mellan de intervjuade. Retorikens främsta syfte är att förmedla ett budskap och övertyga åhörarna. Det har visat sig att detta dock inte behöver vara det självklara syftet eller ens det primära syftet med momentet muntlig framställning för elever. De intervjuades utsagor presenteras i en tabell där de kategorier som gått att uttyda vad gäller deras upplevda syfte med redovisningen återges.

Upplevelsen av syftet med momentet muntlig framställning	
<i>Förmedla ett budskap och övertyga åhörarna</i>	<p>"[Jag] vill förmedla att det här tycker jag om eller inte om och så här vill jag att ni andra ska tycka också i princip, för jag vill påverka dem till vad jag tycker är bra." (Per)</p> <p>"Ja för det första vill jag ju liksom få ut faktan i klassen att de ska bli intresserade och lyssna" (Anna)</p> <p>"[A]tt de ska förstå det jag pratat om och tänka på det." (Henrik)</p> <p>"Jag vill att de andra ska kunna förstå det jag säger, att de ska bli intresserade och liksom förstå problemen jag tar upp [...] mer få inblick i ämnet." (Lina)</p> <p>"Försöka lära ut till de andra i klassen det jag har gått igenom så att de ska lära sig." (Oskar)</p> <p>"Ta ut så mycket bra fakta som möjligt och tala så tydligt som möjligt så att de förstår vad jag säger, ja det är väl två viktiga mål tror jag." (Emma)</p>
<i>Utvecklande</i>	<p>"[M]an blir socialare som person, tycker jag i alla fall man får mer självsäkerhet, man blir mer säker i sig själv ju fler presentationer man gör... så vad heter det, det är väl mitt mål liksom... att få ut något av det." (Anna)</p> <p>"Jag vill förbättra mitt självförtroende så att man kan vänja sig vid att prata bland folk för det tycker jag är ganska jobbigt och bara att lära sig... det kan ju vara bra</p>

	för jobb i framtiden att kunna prata också med arbetsgivare för att få jobb i jobbintervjuer, bara det är en pressad situation och då är det ganska skönt att vänja sig vid att prata inför 20-30 personer så det är ganska bra för framtiden så.” (Maria)
	” [...] och jag att... ja, lära mig en hel del själv också. (Lars)
<i>Betygsorienterat</i>	”[O]m det nu är ett prov på att man ska redovisa muntligt så vill man ju göra det på ett bra sätt så man får höga betyg, det är väl målet.” (Lukas)
	”[D]et är väl det lärarna bedömer mest också att man pratar tydligt och man får med det viktigaste, det som intresserar lyssnarna mest [skratt] så att säga så det blir roligt och inte tråkigt.” (Emma)
<i>Språkutvecklande</i>	” (...) och kunna prata på ett bra sätt” (Pia)

Tabell 2. *Upplevelsen av syftet med momentet muntlig framställning.*

Det mest frekventa upplevda syftet var att förmedla ett budskap och att övertyga åhörarna. Andra syften som nämndes var att utvecklas, att redovisa för att erhålla ett bra betyg samt för att mer specifikt utveckla sin språkliga förmåga.

5.1.3 Argumentation som isolerat fenomen eller som övertygande medel?

Under intervjuerna ifrågasattes huruvida eleverna argumenterat, dvs. försökt övertyga, i muntliga framställningar. Oavsett om eleverna uppgav att de hade gjort detta eller inte målades en bild upp av upplevelsen av argumentation som en isolerad företeelse. Trots att majoriteten uppgav att syftet med deras muntliga framställningar var att förmedla ett budskap och övertyga åhörarna, vilket görs genom argumentation i någon form, upplevdes att argumentera som liktydigt med att specifikt delta i debatt inför åhörare i de allra flesta fall. De flesta hade inte gjort detta i något ämne varav många inte heller uppgav att de argumenterat. Förståelse för argumentation som ett medel att övertyga lyste med sin frånvaro i de allra flesta fall.

I nian så arbetade vi om partier, olika partier i samhälle och då var det verkligen att man fick övertyga folket att liksom rösta på det partiet man hade själv så att... jag älskar att debattera det gör jag, jag tycker det är jättekul, jag går verkligen in för mina åsikter och allting det... så att jag tycker att vi har för lite sådant faktiskt. Om man redovisar något för klassen så är det mest någon fråga, men liksom inte någon fråga ”Varför är det så?” eller ”Hur är det, kan det vara så?” (Anna)

Ja i så fall har vi suttit i grupper så här typ, två och två längst fram, suttit och argumenterat så det kan man säga att jag har gjort. (Lars)

Nej det tror jag inte, mest bara fakta, alltså nej... kanske men jag kommer inte ihåg... (Emma)

Endast Henrik visar en förståelse för hur argumentation kan verka som ett övertygande medel:

[...] om man har en grej man pratar om och sen ska säga till exempel varför det är bra till exempel det är ju ändå som ett argument varför du liksom ska tycka att den här grejen är bra, om du förstår hur jag menar. Nej jag har inte tänkt på det

så men det brukar alltid komma lite smått automatiskt så när du läser, flyter med i texten. Det, alltså det blir, oftast blir det ju så när man pratar om det, om du ska prata om en ny pryl som kommit ut ska du ju berätta att den är bra eftersom den "blablabla" och då blir det ju ett argument för varför den är bra. (Henrik)

Henrik skiljer sig från de övriga intervjuade då han ej associerar begreppet argumentation med en isolerad företeelse utan visar en förståelse för argumentation som ett redskap för att övertyga.

5.1.4 Ordets makt – Upprepning är kunskapens moder

Språket är en central del i momentet muntlig framställning. Det finns retoriska strategier att tillgå för att maximera ordets makt. Kännedom kring sådana strategier är av relevans för den som vill lyckas med en muntlig framställning.

I intervjuerna samtalades det om språkets betydelse, vilken vikt som lades på hur eleverna formulerade sig och hur de i så fall resonerade kring detta. Det samtalades även kring huruvida eleverna upplevde en skillnad mellan det språkbruk som nyttjades i momentet muntlig framställning och det som nyttjades i andra sammanhang av mer vardaglig karaktär. Inledningsvis presenteras en tabell som åskådliggör elevernas upplevelse av språkets betydelse samt huruvida de formulerade sig annorlunda i momentet muntlig framställning.

	Upplevelsen av språkets betydelse i momentet muntlig framställning		Upplevelsen av att formulera sig annorlunda i momentet muntlig framställning än i det vanliga språkbruket		
	Betydande	Mindre betydande	Ja	Delvis	Nej
Anna	×		×		
Per	×			×	
Henrik	×		×		
Lukas	×		×		
Pia	×				×
Maria	×			×	
Lars		×	×		
Lina	×		×		
Oskar	×		×		
Emma		×			×

Tabell 3. *Språkbruk i momentet muntlig framställning.*

Som tabellen visar ansåg en majoritet att språkets betydelse vara av betydande vikt i momentet muntlig framställning. Vad gäller huruvida man själv upplevde en skillnad vad gäller språkbruket i momentet muntlig framställning gentemot andra sammanhang med vardaglig karaktär upplevde också här en majoritet att det skilde sig åt. Lars och Emma uttryckte dock att språkets betydelse var mindre viktigt:

Det vet jag inte om jag lägger så mycket vikt på, jag lägger väl nog mer på informationen i det jag redovisar än språket. Ja det tycker jag. Det känns som om att om man har mer så här rolig information så blir det mer intressant att lyssna än om man bara skulle koncentrera sig på språket, eller jag vet inte hur jag ska förklara... nej, jag vet faktiskt inte hur jag ska svara på det. (Lars)

Jag pratar nog som jag brukar göra, kanske inte med slangord eller förkortningar eller så men inte för vuxet heller om du förstår utan jag pratar nog så här, som jag gör nu, ungefär! [skratt] (Emma)

Vad gäller upplevelsen av att man nyttjar ett annat språkbruk än det ordinära vid muntlig framställning varierar utsagorna mer men en majoritet upplever ändå en skillnad. Pia och Emma upplever dock inte någon skillnad:

Ehh... man försöker väl hålla likadant, [...] det ju rätt spontant svar då så man försöker väl hålla det som man skulle prata själv om något man bara skulle prata om det liksom. (Pia)

Jag tror inte det gör det, det är ungefär samma. Men jag vet ju kompisar som gör det som låter mycket mer vuxna eller vad man ska säga när de redovisar men jag tror inte att jag gör det själv, nej. (Emma)

Emma uttrycker hur andra formulerar sig så ”de låter mer vuxna”, hon har på så sätt identifierat hur ett bearbetat språkbruk kan ge ett annat intryck, men hon associerar inte denna strategi som ett medel för att övertyga eller påverka och ser därför inte den direkta nyttan i att bruka en sådan strategi. Pia uttrycker att hon arbetar för att tala som hon gör i vardagliga kommunikationssituationer.

Eleverna har på frågan om vilken vikt de lägger vid hur de formulerar sig i sina muntliga framställningar angett olika strategier för hur de gör detta. I tabell fyra framgår de tre kategorier som gick att uttyda i det samlade intervjumaterialet, att finna rätt ord, att skapa stämning och väcka uppmärksamhet samt att situationsanpassa.

Upplevelsen av språkbruk i momentet muntlig framställning	
Att finna rätt ord...	<p>”Alltså jag har inte världens bästa ordförråd, det har jag inte så ibland kan det stanna upp för att jag måste tänka ut ett ord” (Anna)</p> <p>”[D]et blir lättare att prata också jämfört med [O] man inte gjort det [förberett sig, min anm.] för då blir det mer ”öhh..., öhh..., öhh...” (Henrik)</p>
Att skapa stämning och väcka uppmärksamhet med språket	<p>”Ehh, rätt stor tror jag det ska väl vara enkelt tycker jag, enkelt men också enkelt men storslaget, ibland kan man smyga in eh... kanske svåra ord som de flesta kanske förstår men det är just det då som kanske väcker uppmärksamhet då kanske så ja enkelhet och ibland något svårt eller något citat eller ja något som väcker tankar helt enkelt.” (Per)</p> <p>”Jag försöker använda det så fint som möjligt men ibland så får man väl lägga till någonting som gör så att det...” (Lina)</p> <p>”[J]ag använde lite sådana här upprepningsmetoder för då ska det verkligen gå in tycker jag. Det är väl så man, eh vad heter det... repetition är kunskapens moder [skratt]. Då så man repeterar in i andras öron och hjärna så brukar det sätta sig där. (...) man börjar på samma bokstav väl i en mening, en hel mening, eller två, man kan säkert rimma och citat och ja mycket sådant.” (Per)</p>
Situationsanpassa	<p>”[M]an använder väl lite slangord annars vanligen och det ska man väl kanske inte göra när man redovisar då kanske man ska vara lite mer formell.” (Per)</p> <p>”Då använder man ju inte sådana, eller jag använder inte sådana ord som man använder vanligtvis om man pratar om det där [motorcross i detta fall, min anm.] utan att jag försökte förklara så, ja så de förstår liksom, jag försöker använda ett sådant språk som jag tror att de förstår.” (Lukas)</p> <p>”Jag tycker det är rätt viktigt, så om man först skriver en text med fakta då så kanske det blir väldigt så här sakligt och så, så får man väl omvända det lite till talspråk då när man skriver punkterna.” (Pia)</p>

	”Det är viktigt att man så här lägger sig på rätt nivå. Vi var till exempel på föreläsning i dag och det förstod ingen av oss vad som det handlade om för det var alldeles för svårt för oss och ingen orkade lyssna och det är ju det man är rädd för, för då står man ju där och babblar och ingen lyssnar ändå tillslut så då blir det väldigt jobbigt, så inte för lätt och inte för jobbigt.” (Maria)
--	--

Tabell 4. *Upplevelsen av språkbruket i momentet muntlig framställning.*

Per är ensam om att visa kännedom om det retoriska uttrycksmedlet stilfigurer. Han nämner att han använder upprepningsmetoder och visar en kännedom kring retoriska medel när han berättar om hans förfarande i muntliga framställningar. Många nämner att de anpassar språkbruket i relation till vilken publik de talar inför. En del förklarade att de försökte göra så att det lät mer formellt. Andra som exempelvis Lukas förklarade hur man anpassade språkbruket på så sätt att man förenklade ett avancerat stoff för att publiken skulle förstå. Lukas berättade om hur han hållit ett föredrag om motorcross och då tänkt på att inte använda de facktermer han själv behärskade utan istället formulerat sig på ett annat sätt.

De tre kategorier som kunde uttydas visar att elever resonerar kring situation och mottagare och kring att anpassa den språkliga nivån i förhållande till kontexten. De visar också att det finns tankar om de svårigheter som kan uppstå vad gäller att formulera sig, att finna rätt ord och inte fastna i en osäkerhet vad gäller att få fram orden. Några få elever talar om att använda språket för att skapa en stämning eller fånga uppmärksamhet. Det finns en mindre kännedom kring de möjligheter man genom språket har att genomföra en god muntlig framställning.

5.1.5 Det fysiska uttryckets betydelse

”När du och jag möts måste vi (...) se till att vi gör klart för varandra – vanligen med gester eller andra icke-verbala uttrycksmedel – vilka vi är eller vilka vi vill vara i den aktuella situationen. (Goffman, 2004, försättsblad) En större medvetenhet kring kroppsspråk och dess betydelse gick att urskilja i intervjumaterialet. Eleverna resonerade kring huruvida de använde kroppsspråk och syftet med att de i så fall gjorde det. En kategorisering har gjorts gällande elevernas upplevelse av kroppsspråkets betydelse vid muntlig framställning. Sex kategorier har kunnat identifieras: händer och gestikulering, röst och rösläge, rummet och riktad uppmärksamhet (hur man rör sig i klassrummet och hur man på detta sätt riktar uppmärksamheten), tics samt hållning. Kategorierna presenteras i tabell fem.

Upplevelsen av kroppsspråkets betydelse i momentet muntlig framställning	
Händer & gestikulering	”Det är väl om jag ska förklara någonting med händerna i så fall” (Lukas) ”Ja alltså man gestikulerar lite med armarna och så” (Emma)
Röst & rösläge	”Sen är det väl också att verkligen prata ut till klassen och inte stå och läsa innantill alltså det är det viktigaste tror jag, och att inte stanna upp eller stamma.” (Anna)
Rummet & riktad uppmärksamhet	”[J]ag rör lite på mig, jag kanske går till andra sidan och liksom istället för att peka över hela skärmen så kan man flytta sig till andra sidan så även de på den sidan ser.” (Anna) ”[J]ag är inte den där som kanske har lätt för att gå runt om man säger så.” (Per) ”[M]an försöker ju ändå ha så mycket kontakt med dem som hör eller lyssnar då, för det ser ju inte så, jag tror inte det kan se så jäkla roligt ut om det står en och berättar och kollar på tavlan hela tiden” (Henrik)

	”Man ska ju helst försöka titta ut mot publiken” (Lina)
Tics	”En grej, det var väldigt många killar som alltså står och stampar med foten, eller står och pillar med händerna, tittar på skärmen eller ”Ja...” ”och så är det så...” är väldigt osäkra på vad de egentligen presenterar, det tycker jag är viktigt att man tänker på.” (Anna) ”[M]an ska ju helst inte stå och pilla med någonting för det drar ju uppmärksamheten.” (Lina)
Hållning.	”[I]nte bara stå som en pinne, alltså att inte bara stå still.” (Anna) ”Ja liksom stå och luta sig mot någonting eller se allmänt trött ut ger ju inget bra intryck så, det är ju ingen som lyssnar eller riktigt tar en på allvar riktigt.” (Pia)

Tabell 5. *Upplevelsen av kroppsspråkets betydelse*

Undersökningsdeltagarna visade stor kunskap i kroppsspråkets betydelse och resonerade både kring hur de själva medvetet agerade i relation till kroppsspråk, hur det är bra att nyttja kroppsspråket samt vad som är viktigt att tänka på gällande kroppsspråket. En del uppgav att det var något de medvetet förhöll sig till medan andra menade att hur man nyttjar kroppsspråket är något som sker automatiskt, man handlar på ett visst sätt utan att reflektera över det.

5.1.6 Erhållna retoriska kunskaper

Genom att intervjua eleverna är det inte möjligt att få en heltäckande bild av vilken kunskap de erhållit genom sin utbildning. De kan ha glömt eller inte uppmärksammat allt som lärarna gått igenom men det har egentligen ingen betydelse. Det är den kunskap de upplever att de erhållit som i realiteten spelar roll för huruvida de kan kanalisera den in i genomförandet av en muntlig framställning. Ytterligare en kategorisering har genomförts för att illustrera denna upplevelse.

Upplevelsen av att ha erhållit undervisning i hur man går till väga i momentet muntlig framställning	
Disposition	”Ja det är just det här att man lägger upp en grundtanke ”så här tycker jag om det här ämnet” sen så har du... lägger du tre argument tillexempel och sen försöker du hitta exempel ja för det eller för att berätta om att varför det här argumentet är bra helt enkelt.” (Per) ”Jag tror de hade en svensklektion men jag tror inte jag var med på den svensklektionen men då var det någonting med hur man ska lägga upp själva språket och handlingen” (Henrik) ”Ja... lärarna har ju gått igenom i vilken ordning man ska ta det och vi har ju fått i uppgifter man ska arbeta med, så man lär sig.” (Oskar)
Språkbruk	”Så är det väl vi har jobbat mest sen så har vi lärt oss om upprepningsmetoder, man citerar, man det finns ju massa olika saker man kan använda kan man säga man börjar bara på en speciell bokstav till exempel, massa olika tekniker så att man ska komma ihåg och väcka uppmärksamhet kring det man pratar om.” (Per) ”[V]i har ju haft en del, typ hur man anpassar språk efter tal och skrift eller så.” (Pia) ”Hur man ska skriva och formulera och korta av texterna och så, skriva stödord... mest sånt.” (Oskar)

Kroppsspråk	<p>”Det var något ämne vi pratade om det, [...] men då var det, det här att inte använda sig av presentationen, prata ut till folket, inte stå hålla på med händerna utan att vara avslappnad” (Anna)</p> <p>”[I] något ämne hade vi lite hur man borde ha kroppsspråket så, hur man ska stå för att inte se... fientlig ut [skratt] eller så. Utan se mer öppen och mottaglig ut så lite grann men inte så jättemycket.”</p> <p>” [...] och inte sådär hålla på med en massa extrasaker som till exempel penna, att inte stå och knäppa med den och småsaker, stå still och inte flamsa liksom.” (Maria)</p> <p>”Ja sådana grejer har de ju sagt också att man ska kolla upp och inte stå med ryggen emot eller... det tycker jag. Det är lite olika från lärare till lärare hur mycket det blir men alla har ju tagit upp det på något sätt.” (Emma)</p>
Inte erhållit någon undervisning	<p>”Nej... det gör vi inte, vissa antar att vi vet hur en redovisning ska gå till” (Anna)</p> <p>”Ja, inte i gymnasiet har vi nog inte gjort det, i så fall då har jag inte varit med på lektionen i så fall.” (Henrik)</p> <p>”Ja... nej det tror jag inte. Nej men det är, det tror jag inte att vi har gått igenom, inte vad jag minns i alla fall.” (Lukas)</p> <p>”Det har vi inte haft något överhuvudtaget, inte i något ämne, alltså de... vi har aldrig fått någon beskrivning av hur vi ska göra, alltså hur de tycker är bäst har jag aldrig fått veta faktiskt. [Jag: <i>Då har det varit freestyling då?</i>] Ja, det har det varit det! (Lina)”</p>

Tabell 6. *Upplevelsen av att ha erhållit undervisning i hur man går till väga i momentet muntlig framställning*

Det yttrades inte något om upplevelsen av att ha erhållit undervisning i hur man argumenterar, vilket är en viktig aspekt av en muntlig framställning. Anmärkningsvärt är också att fem av tio yttrade att de upplevde att de inte erhållit någon undervisning i momentet överhuvudtaget. Vad gäller upplevelsen av att ha erhållit undervisning i dispositionslära och språkbruk går det att uttyda ett sådant inslag i undervisningen.

5.2 Divergerande muntlighetskulturer under samma tak

I detta avsnitt kommer resultat kring elevernas upplevelse av muntlighetskulturen i skolan att redovisas. De aspekter som kommer att redogöras för är upplevelsen av muntligheten i klassrummet samt responsens betydelse för muntligheten.

5.2.1 Muntlighet i klassrummet

Ett som är säkert är att det pratas mycket i klassrummen; Pia sammanfattar muntligheten på ett träffande sätt:

Ja det är ju om läraren håller föredrag, om någon elev får frågan eller om någon elev ställer någon fråga, om man jobbar i grupp så pratar man ju en hel del med varandra, sen är det väl när man inte borde prata med varandra [skratt] också... När läraren går runt och hjälper folk är det väl kan jag tänka mig. (Pia)

Eleverna blev tillfrågade hur de upplevde dialogen i klassrummet mellan lärare och elever och en bild av två muntliga strategier eller traditioner gjorde sig gällande. Två kategorier av muntlig strategi och tradition för lärare utmejslades och kommer i denna redogörelse att ställas i relation till elevernas upplevda optimala talmiljö enligt bild 2.

<i>Muntlig strategi/tradition</i>	Föredrag	Dialog
<i>Upplevd talmiljö</i>	Icke optimal talmiljö	Optimal talmiljö

Bild 2. Muntlig strategi/tradition i relation till upplevd optimal talmiljö.

Majoriteten av eleverna upplever muntlig strategi/tradition präglad av dialog som optimal talmiljö och faller därmed inom de gråmarkerade fälten i bild 2. Ett par citat som stärker denna slutsats är:

Ja X ställer inga frågor, han säger oftast svaren själv, jag vet inte, de jobbar på helt olika sätt helt enkelt. Han har allt inläst, han kör samma med alla klasser, alltså han eh... binder sig inte ihop med klassen, han får inte klassen med sig som Y liksom får klassen med sig och alla sitter och lyssnar på henne och ställer frågor och hon låter, hon är väldigt noga med att vissa, de som inte pratar i vanliga fall att de pratar liksom. [Jag: *Om du tänker att du ska redovisa muntligt i dessa olika klassrumsmiljöer skulle du uppleva det olika?*] Ja det tror jag. Tack vare att man har den inställningen när man kommer in till matten, just den här inställningen att man inte orkar lyssna på honom och sen så tror jag att det blir helt annan stämning i klassen när man redovisar i mattegruppen, Y får oss mer fokuserade, så det blir mer fokuserat, mer allvarligt, mer seriöst medan matten är mer liksom, man bara glider. (Anna)

I svenskan är det också varierat om man säger, däremot kan jag känna att tyskan är mycket då bara, alltså läraren bara snackar om just tyska eller ja den formella vägen om man säger. [Jag: *Inte släpper in er?*] Nej precis, utan det är oftare... hon frågar väl saker men hon pratar på mest. Hon hör väl vad vi inte har för kunskaper om man säger men sen styr hon, oftast om man säger fel, ja då är det så och sen så fortsätter hon på nästa grej hon skulle snacka om eller fortätter på det hon sa. [Jag: *Känns det lättare att redovisa i ett ämne där det är mindre "formellt"?*] Ja, jo, ja man känner sig lite mer avslappnad just för att man vet att läraren förstår också kanske lite enklare. (Per)

Anna och Per får illustrera relationen mellan muntlig strategi/tradition och upplevd optimal talmiljö. De andra utsagorna korrelerar med Anna och Pers uppfattning i mångt och mycket. Ingen av de tillfrågade uppgav att de föredrog föredragsstrategin/traditionen i relation till upplevd optimal talmiljö.

5.2.2 Responsens betydelse för muntligheten

Respons är nyckeln till förbättring; vet vi inte hur vi felat kan vi inte göra om rätt. Det finns olika sätt respons kan ges på, skriftligt eller muntligt, i betygsform eller i form av mer generella råd. Elevernas utsagor om respons har delats upp i två avsnitt där det första ämnar beskriva erhållen lärarrespons och klasskamratsrespons och där det andra avsnittet ämnar beskriva upplevelsen av respons samt dess betydelse.

5.2.2.1 Respons från lärare och klasskamrater

Vad gäller typ av respons som erhållits i samband med momentet muntlig framställning har fyra olika kombinationer kunnat identifieras. Respons från lärare i skriftlig och muntlig form samt respons från klasskamrater skriftlig och muntlig form. Utsagor som bekräftar kategoriseringen presenteras i tabell 7 *Erhållen respons*.

Erhållen respons		
	<i>Skriftlig respons</i>	<i>Muntlig respons</i>
<i>Respons från</i>	Ehh... ja det är väl genom omdömen från lärarna först och främst. [...] Ja det är väl	”[V]år engelsklärare var mer ”bra” om man säger, ”det var mycket bra” då fick man ju

<i>lärare</i>	<p>genom betyg och omdömen i så fall man får respons. En del brukar ju ge så här, skriva, ge... antecknar då och sen skriva ner det man tycker "Det här var bra och det här behöver du öva mer på" så man får det så man vet vad man kan göra." (Pia)</p> <p>"[Vi] fick en lapp där det stod vad som var bra och vad som inte var bra och vilket betyg vi fick." (Emma)</p>	<p>inte veta vad som var bra men ja, det lät ju hyfsat bra." (Per)</p> <p>"[D]et har inte lärarna sagt något om faktiskt [...] i så fall har vi ju fått hur bra arbetet var. [faktaredovisning, min anm.]" (Anna)</p> <p>"Ja att läraren då säger vad, vad som hade varit bättre att göra istället för det man gjorde, att man kan göra så här istället för då fångar man lyssnarnas uppmärksamhet bättre eller de förstår mer och så här." (Lukas)</p> <p>Det är ofta man får höra från alla lärare att ju då att "prata tydligare" "prata långsammare" sånt... det är väl tyvärr det man får. (Lars)</p> <p>Ibland gör de det, de kan ta det efter redovisningen och säga att "Det här gjorde du bra och du kan öva mer på..." (Oskar)</p>
<i>Respons från klasskamrater</i>	<p>"Det brukar inte var så mycket respons från eleverna för det är ju mest någonting man måste göra alltså, då så men..." (Pia)</p>	<p>"[...]och snackade med en tjej [klasskamrat min anm.] och hon tyckte också att det var bra så mest positivt." (Per)</p>

Tabell 7. Erhållen respons.

Tabell 7 visar att om eleven erhållit respons i samband med momentet muntlig framställning har detta oftast skett av läraren i muntlig form och mindre ofta av läraren i skriftlig form. Respons från elever nämns enbart av två av de intervjuade och då i form av att det inte brukar ske i särskild stor omfattning eftersom det är något som "måste göras" och i form av att man pratat på eget initiativ med klasskamrat om hur förfarandet lyckats.

5.2.2.2 *Upplevelsen av respons och dess betydelse*

Av stor relevans är att även granska hur respons i momentet muntlig framställning upplevts och hur den tagits tillvara. Den absoluta majoriteten upplever responsen positivt och anger att de tar tillvara på den positiva och negativa kritik de erhållit; de tänker på det inför nästa muntliga framställning.

Jag har tagit det på ett bra sätt eftersom det mest varit bra kommentarer. Det känns bra. Om det är negativa saker så försöker man tänka på det till nästa redovisning så man lär någonting, ja, man tänker på det så man inte gör samma misstag igen. (Oskar)

Endast Lars uppger att han någon gång känt olust i samband med respons i momentet muntlig framställning. Det är förståeligt med tanke på hans förklaring:

Först tyckte jag det var jobbigt att höra sådant men sen liksom, det är ju för att utvecklas. De säger oftast några positiva saker först och sen bara "Du kan förbättra detta" de säger inte att man är dålig på detta, utan "Detta kan du göra för att förbättra dig" så de vinklar det liksom positivt [skratt]. Fast jag har haft lärare som har sagt att "Du är dålig på detta" också, det är inte så roligt att höra [skratt]. (Lars)

Emma utmärker sig genom att inte uppge att hon tar tillvara på responsen som hon erhåller:

Det är jag nog lite sämre på! [skratt][Att ta tillvara på erhållen respons min anm.]
Ibland gör man det kanske men sen så blir det ju man glömmer ju, man har ju annat så... (Emma)

Den allmänna uppfattningen är att respons är något positivt som uppskattas och tas tillvara på. Endast Lars och Emma utgör en anomali i detta sammanhang med sina resonemang kring hur de upplever respons eller hur de tar tillvara på respons.

5.3 ”Fan, vad jobbigt!” eller ”Det är skoj att prata helt enkelt!”

De tio elever som intervjuades upplevde talsituationen olika och det går att utskilja två motpoler vad gäller upplevelsen av att hålla muntlig framställning; det fanns de som älskade att stå inför klasskamraterna och tala och sen fanns det de som avskydde att behöva stå i rampljuset. Självklart fanns det ett spektrum däremellan också men det vanliga var att man antingen tyckte om det eller inte uppskattade det.

5.3.1 Talängslan

De elever som uppgett att de inte gillar att redovisa muntligt anger olika orsaker kring vad det är som gör att de upplever det obehagligt att redovisa muntligt, deras utsagor har kategoriserats utifrån dessa orsaker och tabell 8 redovisar resultatet.

Negativ upplevelse av momentet muntlig framställning	
<i>Förberedelsearbete</i>	<p>”Då är jag lite nervös och sen så beroende på hur bra, hur väl föreberedd jag är, hur väl jag jobbat innan är jag olika nervös.” (Per)</p> <p>”Ja... jag känner väl att jag måste var ordentligt förberedd, läsa igenom det man ska prata om några gånger [skratt] så man inte står och liksom inte vet vad man ska säga för det är väl det värsta som kan hända egentligen så då blir man ju lite illa till mods.” (Pia)</p>
<i>Teknik</i>	<p>”[J]ag börjar liksom staka mig, känns det som, jag vet vad jag ska säga och det känns liksom bra men det är väl det att jag måste väl öva på teknik känner jag... [...] Ehh... ja... det är väl just det att tänka på allting man måste, alltså borde göra för att få det så intressant som möjligt, liksom kunna hålla det i huvudet samtidigt och inte glömma bort någonting.” (Pia)</p>
<i>Gruppen</i>	<p>”Så jag känner liksom, bara jag inte gör bort mig helt enkelt, det är det viktigaste.” (Anna)</p> <p>”Jättenerväst. Då är det jobbigt även om fast man känner sin klass så blir det alltid nervös. [...] Att ställa sig upp och alla tittar på en tycker jag är obehagligt.” (Lina)</p> <p>”Ja det, man har ju, alltså alla är ju fokuserade på mig då när jag står där framme så om man gör bort sig, även om det kanske inte är så farligt så tycker man det är jobbigt när man väl gör det eller kan tycka, beroende på vad det är lite.” (Lukas)</p> <p>”Jag vet inte, det bara blir så, jag menar de jag redovisat sist för de har jag känt länge och jag var ändå nervös och jag förstår inte mig själv varför det blir så. Det är lättare i vissa grupper, det är klart för en del, det är typ, alltså en dels åsikter bryr man sig om och en dels bryr man sig inte om lika mycket och om det är många då som man inte snackar med så ofta så eller så, ja då är det lättare helt enkelt för då bryr man sig inte riktigt lika mycket om vad de tycker efter... alltså de man känner så här lite halvt, som</p>

	<p>man ändå pratar med, det är dem de är värst för. Usch... ja du... det är väl just för att man pratar bara med dem lite då och då och det är väl kanske efter sådana tillfällen, när man haft redovisning man pratar med dem och det är väl i så fall då om de nämner någonting om det.” (Lars)</p>
<i>Själv tillit och självbild</i>	<p>”Lite missnöjd... Jag har rätt höga krav på mig själv känner jag ibland så det blir så. Jag vet inte riktigt varför men jag tror att det är för att jag har alldeles för höga krav på mig själv, jag vill liksom kunna prata perfekt eller så, så... när jag inte kan det så blir jag ju missnöjd då.” (Pia)</p> <p>”Jättestressad och typ illamående av det. Det är en väldigt obehaglig situation [...] stirrig blir man, kan inte sitta still och lyssnar inte på de andra för man sitter och läser igenom sitt eget, blir det lätt till.” (Maria)</p> <p>”Jag tycker det är så jäkla jobbigt att stå så där själv, jag vet inte varför, annars är det inte jobbigt alls att stå inför klassen, men sen när man... jag vet inte... det bara blir jobbigt. [...] [J]ag får alltid sån där panik men sen försöker jag ändå typ, när det är min tur försöker jag gå upp så tidigt som möjligt så jag ändå kan stå där en liten stund innan, innan man ska redovisa för då kan man bli lugnare och lugnare ju längre tid man står där.” (Lars)</p>
<i>Att bli bedömd</i>	<p>”Säger man fel någon gång så ser läraren det liksom och när man väl står där tror man kanske att det är allvarligare än vad det egentligen är om man säger fel ord, det brukar ju inte spela så stor roll sen när de väl sätter betygen men när man väl gör det så känns det ju väldigt dumt.” (Lukas)</p> <p>”Ja just stå där och sen typ läraren sitter precis framför en och så sitter de och antecknar hela tiden och sen typ när man säger något så antecknar de tror man direkt att man gjort något fel utan det bara kommer upp i huvudet att man tror det fast det är inte säkert alls. Det kan ju lika gärna vara något bra som man gjort så men det gör ju bara att man blir mer och mer nervös och det är väl det värsta.” (Lars)</p> <p>”Det jobbiga är att stå där och veta att alla tittar på en och iakttar allt man gör och säger ... ja det är nog det jobbigaste. Ja, alltså alla sitter och ”Nu gjorde hon så och så, och det var inte bra och...” ja. Det är jobbigt.” (Emma)</p>
<i>Ämnesval</i>	<p>”Först känner jag ”Fan vad jobbigt” [skratt] eh... och sen, där beror det också på vad det är för ämne igen, men om det är något kul så... ja först så alltså typ då.. jag gör ju ingenting direkt den dan eller dagarna efter eller någonting utan det dröjer nog någon vecka innan jag börjar göra den här muntliga redovisningen. [...]om det är på något sätt tråkigt eller vad man ska säga det man ska redovisa om då blir det så här... ja det blir... jag vet inte hur jag ska säga, att jag skjuter upp det och man gör inte på samma sätt som man skulle gjort om det skulle vara något intressant.” (Lars)</p> <p>”[O]m det är ett ämne jag inte riktigt har pejl på utan det är lite så här, ”hur var det nu igen?” då kan det kännas lite jobbigt faktiskt, att behöva redovisa något jag inte riktigt kan förstå själv. Man är ju starkare om man tycker mer om någonting för då har man verkligen läst in det man kan allting utantill man behöver inte presentationen alls liksom.” (Anna)</p>

Tabell 8. *Negativ upplevelse av momentet muntlig framställning.*

De återkommande anledningarna till att eleverna upplever momentet muntlig framställning jobbigt är knutet till förberedelsearbetet, gruppen, själv tillit och självbild. Vidare är att bli bedömd en återkommande anledning till varför momentet upplevs negativt. Även ämnesval, dvs. att det blir roligare och därmed mindre jobbigt att redovisa om ämnet för framställningen upplevs intressant och givande. Någon elev nämner teknik som en anledning till att momentet muntlig framställning upplevs obehagligt.

Upplevelsen av momentet muntlig framställning skiljer sig men alla de intervjuade beskriver på något sätt hur det kan vara en obehaglig situation. Lars och Emma upplever en stark talängslan och associerar momentet med en olustkänsla.

5.3.2 Talbenägenhet

Om Lars och Emma upplevde en stark talängslan kan man påstå att Per är en talbenägen elev. Några av de intervjuade har uttryckt sig positiva gällande momentet muntlig framställning.

Det är skoj att prata helt enkelt, det är ett bra sätt att få sina tankar hörda. (Per)

Jag har verkligen hatat att redovisa. Men det har blivit en vana helt enkelt i X redovisade vi nästan varenda grej. Med åren har det blivit roligare man har mer fått inblick i hur det ska vara, hur man ska göra. (Anna)

Per visar i vårt samtal att han upplever det mycket positivt att hålla muntliga framställningar och han beskriver det som en möjlighet att få sina tankar hörda. Han beskriver också sig själv som en mycket talför elev. Anna beskriver hur hon förr avskytt att redovisa muntligt men genom övning nu upplever det mer positivt och i vårt samtal beskriver hon sig själv som en elev som inte har en problematik med momentet muntlig framställning. För en del är momentet muntlig framställning något som man tycker varken eller om. Momentet associeras inte som något direkt obehagligt eller jobbigt men är samtidigt inte en positiv upplevelse, något roligt. Henrik uttrycker det väl:

Det är ju inte det roligaste! [skratt] Det kan ju vara kul på ett sätt men egentligen är det ju inte roligt. [Jag: *Mer en sådan sak som måste göras?*] Ja! Men det funkar.

Majoriteten av de intervjuade eleverna uppger att de inte har svårt att uttrycka sig inför klassen i den ordinära klassrumssituationen, exempelvis om de får en fråga eller vill ställa en fråga, trots att de upplever någon form av talångest i momentet muntlig framställning. Maria skiljer sig från de andra genom att uttrycka en olustkänsla i att ta ordet i klassrummet.

Jag brukar inte säga så mycket då, inte i klassrummet om det är diskussion från ena änden till andra änden liksom med läraren samtidigt. Då lyssnar jag på de andra och försöker få någon annan till att säga min åsikt! [skratt] Jag vet inte, det... jag är bara så van vid det, jag vill inte stå i centrum. Det är jobbigt att ta ordet. [Jag: *Uppstår det situationer där du vill säga något men du avstår för att du upplever det jobbigt?*] Ja om läraren pratar om någonting, och sen, säg att en frågar en sak och sen vill jag också veta en sak men då pratar läraren jättemycket och då kan jag inte få någon kontakt för de lyssnar inte på en gång, men däremot har jag en kompis som de lyssnar väldigt snabbt på, så då får jag be honom fixa så de förstår att vi vill säga någonting. (Maria)

Maria skiljer sig på så sätt att hon upplever det jobbigt och svårt att ta ordet i klassrumssituationer till den grad att hon utvecklat strategier där hon istället får andra att uttrycka det hon vill ha sagt. Alla de övriga intervjuade uppger att de inte har några problem att ta ordet i sådana situationer

5.3.3 Framgångsfaktorer

Det finns faktorer som förenklar och som har förenklat uppgiften att hålla en muntlig framställning. Många nämnde gruppen, dvs. klasskamraterna som en påverkande negativ faktor på så sätt att de bedömer eller att eleverna oroar sig över vad klasskamraterna ska tänka och tycka om framställningen. Vad gäller gruppen har det visat sig spela roll hur stor den är och huruvida gruppen är känd eller inte. De intervjuade föredrar alla någon kombination enligt matrisen nedan:

	1	2
3	Känd publik	Helklass
4	Halvklass	Okänd publik

Tabell 9. *Matris för gruppstorlek och känd/okänd publik i relation till upplevelsen att hålla en muntlig framställning.*

Emma och Henrik föredrar kombination 1, halvklass med en känd publik. Maria och Anna föredrar kombination 2, att hålla muntliga framställningar inför större grupper som helklass men inför en okänd publik. Lina, Pia och Oskar håller helst sina muntliga framställningar inför en känd publik i helklass, således kombination 3 i matrisen. Oskar är den ende som uttrycker en önskan om att helst hålla muntliga framställningar inför mindre, okända grupper och placerar sig därmed i kombination 4. Lars och Per går att placera in i alla kombinationer i matrisen då det för dem inte spelar någon roll huruvida publiken är en större eller en mindre grupp, huruvida publiken är känd eller okänd.

Det är ändå inte så stor skillnad tycker inte jag faktiskt, det är ändå att den som sitter där framme och antecknar allt det man gör, det är mest det som gör mig nervös. (Lars)

Det tycker jag inte spelar så stor roll, jag tycker det är likvärt ungefär. (Per)

Eleverna nämner även andra faktorer som spelar roll för upplevelsen av momentet muntlig framställning. Faktorer som påverkar förutom åhörargruppens storlek och huruvida gruppen är känd eller okänd är i mångt och mycket talövning dvs. erhållen erfarenhet och varierade förutsättningar för momentet. Lars och Lukas uttrycker framgångsfaktorerna enligt följande:

Man borde nästan ha mer av det så här, tidigare i skolan, alltså så där långt ner så man vänjer sig vid att ha det. Så man övar mer, övar mer på det tidigare. Det tror jag faktiskt om man hade det så här rätt regelbundet för då vänjer man sig av vid det tillslut och då kommer det inte vara något problem. (Lars)

Att börja i, om man nu ska börja som på högstadiet då och lära eleverna att börja i liten grupp det kanske underlättar när det är första gången och sen gå ut i större klass och sen kanske till och med att redovisa för en annan klass där man inte känner dem så väl. Det behöver ju inte gå så fort, man kan ju redovisa i en liten grupp två gånger och sen i klassen två gånger och sen i en främmande klass en gång så har man ju arbetat upp det lite. Det behöver ju inte vara så mycket, det kan ju vara små arbeten med. (Lukas)

Elevernars resonemang kring vad de tror hade underlättat talsituationen och upplevelsen av momentet muntlig framställning visar på en förståelse för momentet och problematiserande tankegång kring dess bruk.

6 DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Det redovisade resultatet kommer i detta kapitel att ställas i relation till det teoretiska ramverket, slutsatser kommer att presenteras och diskuteras.

6.1 Retoriska förkunskaper

Förberedelsearbetet och arbetet med dispositionen, hur stoffet skulle ordnas är av stor vikt för den muntliga framställningens benägenhet att lyckas. Resultatet visade att det fanns en förståelse för dispositionens betydelse, samtidigt var det tydligt att genomförandet i mångt och mycket var något som skedde automatiskt. Förfarandet skedde inte medvetet med en djupgående förståelse för komposition kopplad till den klassiska retorikens kompositionslära. Enligt Renberg är lyssnarens minne begränsat och därför fungerar dispositionen som ett medel för att leda publiken och i detta fall klasskamraterna till en bestämd övertygelse, steg för steg (1998, s. 28). En elev uttryckte explicit att ordningen inte spelade någon roll, utan att som hon såg det, så var det viktiga att hon ”fick med det viktiga” (Anna). Detta resonemang är högst förståeligt men kunskaper i dispositionslära hade på många sätt hjälpt denna elev att få åhörarna att förstå det viktiga lättare.

Dispositionsarbetet var i mångt och mycket begränsat till inledning, ”mellaninnehåll” och avslutning för de intervjuade eleverna. Det fanns en stor kännedom kring inledningens och avslutningens betydelse men samtidigt visar resultatkapitlet att det fanns brister i kunskapen kring hur man omvandlade denna kunskap till praktiskt genomförande. Karlberg och Mral beskriver den muntliga framställningens inledning, eller *exordiumet* enligt den klassiska retorikens kompositionslära som ett medel att så snabbt som möjligt göra åhörarna uppmärksamma, välvilliga och läraktiga (1998, s. 28). För eleverna beskrivs inledningens syfte helt i enighet med Karlberg och Mral men när det kommer till hur de gör detta i praktiken blir det problematiskt. En del av de intervjuade eleverna har strategier för hur de fångar intresset eller för att göra åhörarna läraktiga exempelvis genom att inleda med en fråga som de senare återkommer till eller genom att inledningsvis kort berätta vad framställningen ska behandla. Andra vet helt enkelt inte hur de ska gå tillväga även om de är på det klara med varför en inledning är viktig. Det samma gäller avslutningsförfarandet eller *coclusio*, majoriteten av eleverna nämner ordet sammanfatta i relation till att avsluta vilket också Karlberg och Mral gör i sin definition av *conclusio* (1998, s. 29). Resultatet visar att det är om än ännu svårare att omvandla detta teoretiska kunnande till praktiskt genomförande. Många är också medvetna om denna problematik och uttrycker att det är något som är svårt eller ”oftast inte brukar bli så lyckat” (Lars) andra avslutar med det klassiska ”slut!” som egentligen inte är något avslut överhuvudtaget utan som att abrupt trycka på stoppknappen mitt i en låt.

Argumentation är en central aspekt av all typ av muntlig framställning. Naess (1992, s. 84, 86-88) teori kring hur argumentationsteknik kan nyttjas för att göra dispositionen behjälplig eller för att på ett framgångsrikt sätt övertyga åhörarna kan användas i momentet muntlig framställning oberoende på sammanhang. Resultatet visar dock att eleverna inte ser argumentation som en naturlig del av en muntlig framställning utan snarare som ett isolerat fenomen. Eleverna associerar inte argumentation som ett medel för att föra fram information utan kopplar det mer till polära övningar där de strikt är emot eller för något eller till debatter av olika slag, argumentationens ytterlighet med andra ord. Endast en elev ser det som ett naturligt inslag i muntliga framställningar. Avsaknaden av förståelse för argumentationens

betydelse och funktion för gymnasieelever känns central utifrån det resultat som undersökningen genererat.

Talets eller den muntliga framställningens syfte är att presentera en tes och sedan övertyga åhörarna att stödja den föreskrivna tesen (Karlberg och Mral, 1998). Resultaten visar dock att det för gymnasieelever finns en divergerande uppfattning av den muntliga framställningens syfte. Majoriteten uppger det föreskrivna syftet men även syften som går att relatera till den egna utvecklingen som att förbättra sitt självförtroende och den egna förmågan att uttrycka sig inför folk, går att identifiera. Det går även att identifiera ett språkutvecklande syfte med den muntliga framställningen och sist men inte minst ett betygsorienterat syfte. Det är svårt att komma ifrån det faktum att allt på något sätt bedöms på gymnasiet men samtidigt är det beklämmande att det främsta syftet med en muntlig framställning inte alltid ses som att förmedla ett budskap och övertyga åhörarna utan att de facto erhålla ett bra betyg. Vem redovisar då eleven för och varför?

Språkanvändandet kan användas som ett medel för att förmedla och övertyga ett budskap. I bakgrundskapitlet beskrivs retoriska stilfigurer och propaganda som två medel för detta ändamål. Hellspong men även Mral och Karlberg poängterar dess betydelse för en muntlig framställnings retoriska kraft. (Hellspong, 2004, s. 139, 263 & Karlberg och Mral, 2008, s. 46) En medvetenhet kring dessa medel hade resulterat i ett annorlunda språkbruk i momentet muntlig framställning än i ordinära talsituationer för de intervjuade eleverna. En medvetenhet kring dessa medel hade också åskådliggjort betydelse av språkbrukets betydelse för innehållet för de intervjuade eleverna.

Majoriteten av de intervjuade eleverna upplever att språket har betydelse i momentet muntlig framställning, endast två elever anger att det inte har någon specifik betydelse. Enligt dessa elever anses informationen ha en överskuggande roll eller så anses språket inte ha en särskilt stor betydelse. Enligt Hellspong kan stilfigurer och propaganda användas för att för att uppnå en lyckad retorisk kraft och för att övertala åhörare att ta ställning i riktning för den muntliga framställningens syfte. (2004, s. 139, 263) Informationen skulle då föras fram på ett mer lyckat sätt med ett medvetet förhållningsätt gentemot språkets betydelse för framställningen.

Karlberg och Mral menar att stilfigurer är som konstfulla avvikelser från det vanliga sättet att uttrycka sig och som estetik med retoriskt syfte (2008, s. 46). Eleverna anger fyra kategorier för hur språkbruket skiljer sig i momentet muntlig framställning än i det ordinära språkbruket. Det handlar generellt sett inte specifikt om stilfigurer eller propagandamedel, det finns således inte en medvetenhet om språkmedel specifikt anpassat för talsituationer som just muntliga framställningar. Eleverna fokuserar istället på andra aspekter som att finna rätt ord i sammanhanget eller att situationsanpassa. Några av eleverna nosar på det specifika målområdet för retoriken men uttrycker det annorlunda, att tala "storslaget" att göra det "enkelt" att använda citat eller att prata "så fint som möjligt". Endast en elev nämner upprepningsmetoder som är en typ av stilfigur. Det absolut huvudsakliga fokuset ligger på att situationsanpassa språkbruket vilket också är en viktig aspekt i momentet muntlig framställning. Avsaknaden av hur man med språket och med retoriska strategier kan påverka, är en stor brist som skulle kunna lyfta dessa elevers muntliga framställningar och därmed inverka på deras upplevelse av momentet muntlig framställning.

Kroppsspråkets betydelse för den muntliga framställningen är ytterligare en aspekt som behandlades i bakgrundskapitlet. Eleverna visar en stor kännedom kring kroppsspråkets betydelse och resonerar också mer kring hur de medvetet förhåller sig

till detta i sina muntliga framställningar. Den ickeverbala kommunikationen påverkar i stor grad åhörarna och Goffman poängterar hur den ickeverbala kommunikationen är en del av vad som påverkar åhörarna genom vad denne sänder ut och överför (Goffman, 2003, s. 23). Att medvetenheten kring kroppsspråkets betydelse är stor är därför mycket glädjande i och med dess betydelse för hur väl eleverna lyckas förmedla sitt budskap. Enligt Giddens (2007, s. 144) kommunicerar vi lika mycket med mimik som med ord och därmed understryks vikten av ett medvetet förhållningssätt ytterligare.

Avslutningsvis behandlades även upplevelsen av att ha erhållit undervisning i hur man går till väga i momentet muntlig framställning. Resultatet visar att det finns ett samband mellan de retoriska delar de hade stor kännedom kring och i vilka delar de erhållit undervisning. Många uttryckte att de på något sätt erhållit undervisning i någon form vad gäller just kroppsspråket. Detta förklarar den större medvetenheten kring denna retoriska aspekt än vad som gjorde sig gällande i de andra områdena. Vad gäller språkbruk är det enbart en elev som uttrycker att man erhållit undervisning i hur man använder språket specifikt i momentet muntliga framställningar och det är också den elev som särskiljer sig som den enda att faktiskt nyttja dessa strategier. Undervisning har således hjälpt honom och utvecklat hans repertoar av språkliga medel och uttryckssätt. Det som annars nämns vad gäller undervisning i hur man använder språket i muntliga framställningar är av mer generell art och gäller för både skriven text och för tal. Samma sak gäller för den undervisning eleverna erhållit vad gäller disposition. Resultaten är nedslående på så sätt att de visar att flera elever uttrycker att de inte erhållit någon undervisning i hur man går tillväga i momentet muntlig framställning överhuvudtaget. Även om de faktiskt gjort det så är det inget som dessa elever identifierar som något de medvetet förhåller dig till.

Det har vi inte haft något överhuvudtaget, inte i något ämne, alltså de... vi har aldrig fått någon beskrivning av hur vi ska göra, alltså hur de tycker är bäst har jag aldrig fått veta faktiskt. [Jag: *Då har det varit freestyling då?*] Ja, det har det varit det! (Lina)

Den allmänna uppfattningen tenderar vara att kompetensen de besitter i momentet muntlig framställning är något de förvärvat på egen hand genom praktiska erfarenheter eller genom att de i efterhand fått vet vad de gjort fel för att sedan göra rätt. Lina beskriver av hur hon egentligen aldrig fått veta hur hon ska göra och hur det är bäst att göra är beklämmande. Det är som begära att en person som aldrig skjutit bågskytte innan ska göra detta och sedan bli bedömd på insatsen. Med all sannolikhet blir personen bättre efter ett antal försök men en genomgång innan och träning hade alla gånger varit att föredra.

6.2 Muntlighet i klassrummet

Resultaten visade att den mest gynnande muntlighetskulturen var den som präglades av dialog och samspel i enighet med Dysthes teori om det flerstämmiga klassrummet (1996, s. 222-224). Eleverna upplevde att det kändes som att läraren lättare förstod, som om man fick bättre kontakt med läraren och som att det blev mer fokuserat och allvarligt i och med att eleverna då tog ämnet mer på allvar. Dysthe menar att förståelse och meningsfullhet är av största relevans men att lärare ofta utgår från sina egna referensramar. Dysthes resonemang gör sig gällande i elevernas utsagor där de talmiljöer där läraren ställer mycket frågor och istället utgår från elevernas referensramar upplevs som de mest positiva miljöerna där det också upplevs lättare

att hålla muntliga framställningar. Resultatet visar tydligt att muntlighetskulturen i klassrummet inverkar på upplevelsen av att hålla muntliga framställningar men resultatet visar samtidigt att det ryms många olika muntlighetskulturer under samma tak. Många lärare undervisar fortfarande enligt vad Dysthe (1996, s. 222) kallar den monologiska traditionen, med föredragsliknande genomgångar, möjligtvis med frågor men som då mer är av karaktären rätt eller felfrågor och inte utgår från elevernas referensramar.

Resultaten visar att responsen som elever erhåller i samband med momentet muntlig framställning övervägande sker i muntlig form och mindre ofta i skriftlig form. Övervägande är det läraren som står för denna respons och mindre vanligt är respons från klasskamrater och än mindre vanligt är planerad respons från klasskamrater. I och med att det är på detta vis finns en risk att eleverna inte upplever det viktigt att lyssna till varandra vilket kan öka obehaget som en del elever upplever i samband med att hålla muntliga redovisningar. Respons från klasskamrater kan också fungera som ett medel att se och identifiera problem och fördelar i muntliga framställningar. Dessa kan dessutom medvetandegöras i förhållande till det egna framträdandet. Resultatet visar att majoriteten tagit tillvara på responsen och upplever den positiv vilket ytterligare pekar på dess betydelse. I och med att respons för många var sättet de i realiteten fick kännedom kring hur de skulle gå tillväga spelar den en mycket avgörande roll för hur eleverna utvecklas i momentet.

I bakgrundskapitlet behandlas talträning som en faktor som verkar för elevens utveckling vad gäller momentet muntlig framställning. Den talträning som de intervjuade upplever sig ha erhållit är den träning de fått av att ha hållit egna formella muntliga framställningar. Egentligen kan detta inte ses som träning inför momentet utan är istället det faktiska utförandet av momentet. Strömquists tre perspektiv av språkutveckling i förhållande till momentet muntlig framställning befäster vikten av att en talträning faktiskt äger rum (1992, s. 37). Hon talar om en utveckling från det dialogiska samtalet till det monologiska, från det informella språket till det mer formella samt utveckling från tal/samtal med enstaka personer till anförande inför större grupper (1992, s. 37). Resultaten visar att denna utveckling förmodas ske i ett jättekliv i och med att talövning inte upplevs som något som skett i undervisningen.

6.3 Talängslan och talbenägenhet

Strömquists språkutvecklingsperspektiv som förespråkar talträning i skolan har betydelse för anledningen till att elever upplever talångest. Strömquist menar att vanan att tala inför andra genom muntlig kommunikation i krävande sammanhang, som exempelvis momentet muntlig framställning, inverkar på individens personlighetsutveckling, emotionella och sociala utveckling samt självförtroende (1992, s. 37-38). Att hålla en muntlig framställning är således en handling som har en stor inverkan på hur eleven upplever momentet. Resultatet visar att det är många olika faktorer som påverkar en upplevd talängslan hos elever. De mest utmärkande faktorerna som inverkat visade sig vara gruppen, självtillit och självbild samt att bli bedömd. Skiöld påpekar just ställning i gruppen, gruppatmosfär som påverkande faktorer för en individs talfrekvens. Han lyfter vidare att en känsla av underlägsenhet, avsaknad av kunskaper, blyghet och rädsla kan vara anledningar till att en individ upplever talängslan, något som också är tydligt i resultatunderlaget (1992, s. 63-64). Elever nämner bland annat att de är rädda för att göra bort sig, att klasskamraterna tittar på dem och en rädsla för att göra fel som anledningar till att de upplever momentet negativt. Atterström menar att tystlåtenhetsproblematiken verkar

på ett intrapersonellt plan och ett interpersonellt plan (1996, s. 77). Detta blir tydligt i resultatet eftersom orsaker som går att relatera till självtillit och självbild samt hur en individ är som person går att uttyda samtidigt som andra orsaker som har mer med hur omgivningen uppfattar personen också är tydliga.

Léger och Storch lyfter i sin undersökning den potentiella risken att bli negativt bedömda av sina klasskamrater som en faktor till en upplevd talängslan (2009, s. 269). Léger och Storch iakttagelse gör sig gällande även i denna undersöknings resultatunderlag men här är lärarens bedömande roll också tydlig. Obehaget som många elever känner inför att bli bedömda är något som bidrar till talängslan för de elever som intervjuats.

Giddens teori om sociala roller (2007, s. 145) går att ställas i relation till de orsaker som går att uttyda vad gäller upplevd talängslan. Det handlar i mångt och mycket om att bli bedömd av lärare, klasskamrater eller av sig själv, det vill säga att leva upp till de krav som ställts upp av någon av dessa aktörer. När en elev håller en muntlig framställning är hon både klasskamrat och elev och hon blir bedömd i båda dessa roller med olika kriterier uppställda för de olika rollerna.

Léger och Storchs undersökning visar att förhållandet mellan talbenägna elever och elever med talängslan påverkar de sistnämnda i en negativ riktning. De uppger att elever känner sig hotade av de taldominerande i klassrummet på grund av deras självsäkerhet och språkliga kunnande. De avgörande kunskaper som elever med talängslan inte besitter gör att de känner sig än mer obenägna att tala inför helklass. (Léger och Storch, 2009, s. 278). Häri ligger ett samband mellan att elever med retoriska förkunskaper också har en fördel i muntliga sammanhang som påverkar deras attityd till momentet muntlig framställning. Per som i undersökningen visar sig vara den elev med störst retorisk kunskap är också den som utmärker sig som den som själv anser sig vara talbenägen och som upplever momentet muntlig framställning mest positivt av de intervjuade. Detta tydliggör vikten av att aktivt arbeta för att ge *alla* elever dessa retoriska förkunskaper så de har en chans att känna sig likvärdiga inför sina kamrater och har samma möjlighet att bygga upp ett självförtroende vad gäller muntlighet i skolan.

6.4 Avslutande kommentarer

Undersökningen visar tydligt att retoriska förkunskaper inverkar på upplevelsen av momentet muntlig framställning. Desto mer kunskaper desto större medvetenhet kring det egna förfarandet. Undersökningen visar också att många elever inte upplever att de erhållit tillfredsställande retoriska kunskaper utan snarare lärt sig av sina misstag, genom den respons de erhållit efter en muntlig framställning.

Undersökningen visar klart och tydligt att muntlighet i klassrummet också inverkar på upplevelsen av momentet muntlig framställning. En muntlighetskultur som präglas av dialog och samspel enligt Dysthes (1996, s. 222-224) teori om det flerstämmiga klassrummets är att föredra framför en mer traditionell muntlighetskultur präglad av föreläsningsmetodik. Det upplevs lättare att hålla muntliga framställningar i den förstnämnda muntlighetskulturen.

Även talängslan och talbenägenhet inverkar tydligt på hur momentet muntlig framställning upplevs. Faktorer som gruppen, självtillit och självbild samt känslan av att bli bedömd utmärker sig. Ett medvetet förhållningssätt gentemot dessa faktorer från lärarens sida är önskvärt för att fler elever ska uppleva momentet lättare. Undersökningen visar också att gruppstorlek samt huruvida gruppen är känd eller okänd spelar en betydande roll men att olika elever föredrar olika kombinationer. Min erfarenhet är att muntliga framställningar i gymnasieskolan oftast sker i

halvklass eller helklass men övervägande inför den egna klassen. Det finns en poäng i att samverka med andra klasser vid muntliga framställningar då elever nämner hur de hellre redovisar inför okända grupper, det vill säga inför elever som de inte har en social relation till och som heller inte ingår i den gruppkonstellation klassen utgör.

Momentet muntlig framställning är något som sker i alla ämnen i någon form. Det finns dock en föreställning om att det endast är i språkämnen som aspekter av muntlig framställning som disposition, retoriska grepp, argumentation och kroppsspråk har betydelse. I de andra ämnena är det i mångt och mycket bara faktainnehållet som har betydelse och de andra aspekterna har en perifer roll. Vad som är än mer bekymrande är att denna föreställning styrks av att elever uppger att lärare i de andra ämnena också enbart bedömer faktainnehållet och inte väger in de andra aspekterna. Detta är bekymrande på två sätt dels för att kunskaper kring nämnda aspekter stärker faktainnehållet och därför har en stor betydelse och dels då meningen med att ha momentet muntlig framställning går om intet. Om kravet på den muntliga framställningen är begränsat till *vad* som presenteras i framställningen och *hur* det presenteras inte räknas in är det en ren kunskapskontroll som lika gärna kunde genomförts i ett skriftligt test och momentet går då om intet.

Många upplever momentet muntlig framställning obehagligt på ett eller annat sätt men till syvende och sist är det en situation eleven med högsta sannolikhet kommer möta i livet. Färdigheter i momentet kan underlätta på många sätt och i många olika sammanhang. Den uteblivna talträningen och känslan av att elever i stort sett kastas in i en situation de inte direkt tidigare varit med om bidrar säkerligen till obehagskänslorna. Samtidigt bedöms eleverna på momentet på gymnasiet, för i stort sett allt bedöms på gymnasiet, vilket ytterligare är en bidragande faktor. Jag tror som Lukas uttryckte det att ett bra sätt att underlätta momentet och göra det lika naturligt som att skriva ett arbete eller att ha ett prov är:

Att börja i, om man nu ska börja som på högstadiet då och lära eleverna att börja i liten grupp det kanske underlättar när det är första gången och sen gå ut i större klass och sen kanske till och med att redovisa för en annan klass där man inte känner dem så väl. Det behöver ju inte gå så fort, man kan ju redovisa i en liten grupp två gånger och sen i klassen två gånger och sen i en främmande klass en gång så har man ju arbetat upp det lite. Det behöver ju inte vara så mycket, det kan ju vara små arbeten med. (Lukas)

Vi läser, vi skriver och vi talar. Varför är formella bedömda tal något som sker i stort sett för första gången på gymnasiet? Det är inte konstigt att elever förknippar denna obekanta nya upplevelse negativt. Hade jag tvingats göra något jag knappt aldrig tidigare gjort utan att få någon direkt kunskap eller vägledning innan om hur jag skulle gå tillväga och på köpet dessutom bli bedömd på utförandet hade jag säkerligen också upplevt ett visst obehag. Vem hade inte det?

REFERENSLISTA

- Atterström, H. (1996). *Vissa tystnar men talar åter: om kommunikationssvårigheter i muntliga sammanhang*. Ur: Chaib, M. (red.) (1996) *Begriplighet och förståelse. Texter om det kommunikativa samspelet*. Studentlitteratur: Lund
- de Saint Leger, D., Storch, N. (2009) *Learners' Perceptions and Attitudes: Implications for Willingness to Communicate in an L2 Classroom*. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, vol. 37, no. 2, pp. 269-285.
- Dysthe, O. *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samspela för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Ejvegård, R. (2003) *Vetenskaplig metod*. 3. omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Giddens, A., Griffiths, S. (2007). *Sociologi*. 4. omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing. The range of techniques*. Maidenhead; New York: Open University Press
- Goffman, E. (2004). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. 4. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Hellspong, L. (2004). *Konsten att tala: övningsbok i praktisk retorik*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Holme, I-M., Solvang, B-K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Karlberg, M., Mral, B. (1998). *Heder och påverkan: att analysera modern retorik*. Stockholm: Natur och kultur
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kursplan för FY1201 – Fysik A*. (2000). Stockholm: Skolverket
- Kursplan för MA1202 – Matematik B*. (2000). Stockholm: Skolverket
- Kursplan för NK1201 – Naturkunskap A*. (2000). Stockholm: Skolverket
- Kursplan för SV1201 – Svenska A*. (2000). Stockholm: Skolverket
- Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. (2006). Stockholm: Skolverket
- Naess, A. (1992 [1961]). *Empirisk semantik*. 1. Uppl. Solna: Almqvist & Wiksell
- Renberg, B. (2007). *Retorikanalys: en introduktion*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

- Skiöld, B-O. (1992). *En talande tystnad*. Ur: Strömquist, S. (red.) (1992). *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur
- Strömquist, S. (1992). *Systematisk talträning – går det an?* Ur: Strömquist, S. (red.) (1992). *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur
- Toulmin, S. (2003). *Uses of argument*. Updated ed. Cambridge: Cambridge University Press
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

BILAGA 1

Intervjuguide

Inledningsfrågor

1. Vilken studieinriktning går du? Vilken årskurs går du?
2. Kan du berätta om olika situationer i skolan när du ställts inför momentet muntlig framställning, dvs. när du presenterat ett förberett innehåll inför andra elever och lärare? (Redovisa muntligt) Kan du berätta mer om det? Hur har ni arbetat med momentet muntlig framställning i andra ämnen?

Retoriska förkunskaper

1. När du ställts inför momentet muntlig framställning, dvs. att hålla en redovisning inför klassen, hur har du arbetat och förberett dig inför momentet? (Förarbete)
2. Har du medvetet arbetat med upplägget i dina redovisningar, dvs. har du medvetet arbetat med i vilken ordning du ska tala om olika saker?
3. Hur brukar du inleda dina muntliga framställningar? (Tänk tillbaka på hur du gjorde sist.) Varför gör du så? Hur tror du är bra att inleda? Varför tror du det?
4. Hur brukar du avsluta dina muntliga framställningar? (Tänk tillbaka på hur du gjorde sist.) Varför gör du så? Hur tror du det är bra att avsluta? Varför tror du det?
5. Vilket är syftet för dig i momentet muntlig framställning, dvs. vad vill du uppnå med din muntliga framställning? (Vilket är ditt mål?)
6. Har du argumenterat dvs. försökt övertyga, på något sätt när du redovisat muntligt? Hur har du i så fall gått tillväga?
7. Vilken vikt lägger du vid hur du formulerar dig när du redovisar muntligt? Varför gör du det? Skiljer sättet du formulerar dig på i redovisningar från hur du annars formulerar dig?
8. På vilket sätt har ni arbetat med retorik eller hur man ska gå tillväga inför muntliga framställningar och tal i undervisningen? Kan du berätta mer om det? I vilka sammanhang, dvs. vilka ämnen har detta skett och i vilken utsträckning? På vilket sätt har det hjälpt dig inför situationer då du redovisat muntligt? (momentet muntlig framställning?)
9. Hur har ni arbetat med argumentation i skolan? I vilka ämnen? På vilket sätt har du haft nytta av detta inför momentet muntlig framställning?
10. Hur har ni arbetat med retoriska grepp i skolan, dvs. hur man med hjälp av hur man formulerar sig kan uttrycka sig för att fånga intresse eller övertyga?
11. När du redovisar muntligt, vad tänker du på gällande ditt kroppsspråk? Har ni samtalat om kroppsspråkets betydelse för en presentation i undervisningen?
12. Vad skulle du beskriva som dina styrkor i momentet muntlig framställning?
13. Vad skulle du beskriva som dina svagheter vad gäller muntlig framställning?
14. Den kunskap du fått i undervisningen kring att redovisa muntligt, både vad gäller förberedelsearbetet och den faktiska talsituationen, är det något du tänker på inför varje situation då du ska hålla en muntlig redovisning? (Tar du med dig kunskapen till andra talsituationer?)

Muntlighet i skolan

15. På vilket sätt förekommer muntlighet, dvs. alla situationer då någon i klassrummet pratar, i undervisningen? Förekommer det på något mer sätt? Skiljer det sig mellan olika ämnen?
16. I vilket ämne talar du mest? Varför tror du att det är så?
17. På vilket sätt samtalar ni i undervisningen? Hur samtalar lärarna med er elever i klassrummet? Hur samtalar ni elever med varandra i klassrummet? Skiljer det sig mellan olika ämnen?
18. Hur upplever du att redovisa i olika ämnen? Skiljer det sig vad vi talade om innan, hur lärare samtalar med er elever och hur ni elever talar med varandra i klassrummet på något sätt mellan dessa ämnen?
19. Upplever du momentet muntlig framställning mer positivt i vissa ämnen? Är det lättare eller roligare i i en del ämnen än i andra? Om ja, i vilka och varför är det så?
20. På vilket sätt har du fått respons (positiv eller negativ kritik) på de redovisningar du hållit? Hur har du upplevt denna respons? På vilket sätt har du tagit tillvara på denna respons?
21. Har du någon gång fått uppgiften att redovisa muntligt i något ämne och blivit bedömd på din muntliga förmåga utan att ni talat om hur du ska arbeta med "muntligheten" (dvs. hur du ska ordna ditt innehåll, vad du ska tänka på vad gäller språket, inledning och avslutning, kroppsspråk, argumentationsteknik osv.)? Om ja, hur har det fått dig att känna? Varför?

Talängslan och talbenägenhet

22. Hur känner du om läraren berättar att ni ska redovisa muntligt om några veckor? Kan du berätta mer om det?
23. Hur känner du precis innan det är din tur att redovisa? Kan du berätta mer om det?
24. Hur känner du när du faktiskt redovisar? Kan du berätta mer om det, hur menar du då?
25. Hur känner du efter att du redovisat? Kan du berätta mer?
26. Hur lätt eller svårt är det för dig att uttrycka dig inför andra? Varför är det så?
27. Om det är något du tycker är jobbigt med muntlig framställning, vad är det i så fall?
28. Hur har du känt inför att redovisa muntligt förändrats på något sätt över tid? (Högstadiet, under gymnasiet) Om ja, hur då? Varför?
29. Hur lätt eller svårt är det för dig att ta ordet i klassrumsdiskussioner? Vad beror det på?
30. Upplever du det lättare att tala inför en del grupper än inför andra? T.ex. fotbollslaget eller i någon klubb du är med i? Varför är det så?
31. Hur upplever du att redovisa muntligt i mindre grupper i relation till större grupper?
32. Vad skulle behövas för att det skulle kännas lättare att redovisa muntligt?

Avslutningsfråga

33. Är det något du vill tillägga vad gäller momentet muntlig framställning eller muntlighet i undervisningen?