

## Aktivt lyssnande och meningsfull respons vid förberedda presentationer

Cecilia Olsson Jers, Malmö universitet

Vid en muntlig presentation investerar elever sin trovärdighet och sitt ethos med hjälp av sin kunskap om ett innehåll, sitt språk och sin kropp och röst. När eleverna är i fokus blir de granskade och iakttagna från många håll i klassrummet. Det kan för många vara en obehaglig upplevelse att utsättas för granskning. Och för lika många kan det vara tillfredsställande att bli bekräftade i den kommunikativa situationen. Oavsett om elever tycker det är obehagligt eller bekräftande möts de i önskan om att få någon form av återkoppling på sin muntliga presentation. Det är en önskan eleverna delar med både ovana och vana talare oavsett ålder. Men det som blir speciellt med återkoppling i en utbildnings-situation är att målet är utveckling av både elevens muntliga förmåga och presentationens uttrycksform. Det sker genom att lärare och klasskamrater ger respons (Olsson Jers, 2012). Denna artikel har fokus på sådant responsarbete utifrån ett tillitsfullt klassrum, aktivt lyssnande och kriterierespons.

### **Responsens idé och betydelse**

Respons-situationen vid en muntlig presentation kan bli känslig eftersom det handlar om att få synpunkter på ett innehåll som framförts med hjälp av språk, kropp och röst. Det är därför inte enbart innehållet som är i fokus för dem som lyssnar. De lyssnar på innehållet genom hur talare använder språket, kroppen och rösten. Lärarens respons måste alltså framstå som snäll och omtänksam samtidigt som responsen ska vara väl underbyggd och teoretiskt förankrad. I en intervju med 16-åringar om respons som gavs efter muntliga presentationer i svenska, geografi och historia framkom det att eleverna upplevde att läraren sällan ville framföra respons som kunde framstå som känslig i sammanhanget (Olsson Jers, 2010; 2012). Eleverna menade att den synpunkten var baserad på alla år de gått i skolan och att de till och med kunde uppfatta det som att lärarna var oärliga i sin respons vid muntliga presentationer (Olsson Jers, 2010; 2012). Det baserade sig på framförallt två saker: 1. eleverna kände inte igen sig i den respons som gavs för att de hade en annan upplevelse av sin muntliga presentation och 2. när eleverna såg och hörde en klasskamrats muntliga presentation och den framstod som mindre framgångsrik av olika anledningar så läraren ändå ”Tack. Det var bra. Då går vi vidare till nästa” och undvek därmed att nämna vad det var som kunde orsaka att något blev mindre framgångsrikt. Eleverna hade samtidigt svårt att sätta fingret på vad de efterfrågade istället och använde svepande formuleringar som att de vill ha reda på vilka ”fel de gör” för att kunna rätta till dem. En elev återgav dock erfarenhet från ett sammanhang utanför skolan och efterlyste samma förhållningssätt i skolan. Eleven sa:

*På danslektionen brukar läraren peka på saker som jag måste träna på och nästa gång vi träffas kollar hon så att jag har tagit responsen på allvar. Jag önskar att det var likadant i skolan.*

Så en diskutabel fråga är om läraren ska peka på det som har fungerat eller på det som inte har fungerat i den muntliga presentationen. Svaret på den frågan är inte enkel att ge eftersom svaren varierar beroende på om de är knutna till utbildningsvetenskapliga, språkliga eller psykologiska teorier. Olika vetenskapliga undersökningar framhåller dock att lärare tenderar att vara milda i sin respons när den ges där andra elever är närvarande (Olsson Jers, 2005; Penne & Hertzberg, 2008; Palmér, 2008). Ett kontraproduktivt problem som lärare lyfter fram är att den milda responsen samtidigt kan signalera ett högre betyg än vad som senare ges (Olsson Jers, 2012). Ett sätt för lärare att undvika det som eleverna säger sig uppleva som lärares oärlighet är att arbeta med kriterier på vad som förväntas av elevens muntliga förmåga i en presentation, låta dem vara synliga för eleverna, och ibland formulera dem tillsammans med eleverna.

I denna artikel används genomgående responsbegreppet för den återkoppling som ges. Orsaken är begreppets nära koppling till en processororienterad syn på kunskapsinhämtning. Det är dock inte ovanligt att en mängd synonymer används i utbildningssammanhang: feedback, formativ bedömning, kritik, konstruktiv kritik med flera. Det finns därför en vinst att tillsammans med eleverna gemensamt komma fram till vilket begrepp som ska användas. Begreppet kritik och konstruktiv kritik har exempelvis en vardaglig betydelse som påverkar hur eleverna uppfattar det läraren säger och kan få motsatt effekt mot vad läraren de facto menar. Läraren tänker att kritiken ska få eleven att reflektera kritiskt över sin muntliga presentation i ett positivt utvecklingssyfte och där lärarens förståelse av begreppet kritik grundar sig i ett vetenskapligt förhållningssätt. Eleven däremot hör en vardaglig betydelse av kritik och förstår det som att läraren radar upp fel som eleven gjort. Syftet att tala med eleverna om respons är att öka förståelsen för responsituationen som uttrycksform och hur lärare och elever kan arbeta tillsammans för att en sådan ska bli tillåtande och präglad av en respektfull attityd (Jönsson, 2009; Olsson Jers, 2012). Frågor att utgå från kan till exempel vara: Vad betyder respons (återkoppling, feedback, kritik)? Vilken roll har klasskamraterna vid muntliga presentationer? Vilken roll har läraren? Vad innebär det att både bli bekräftad och utmanad i en responsituation?

I denna artikel kommer olika responsituationer där hela klassen är aktiv att presenteras efter hand, men en inblick i hur det skulle kunna gestalta sig är när elever i idrott och hälsa gör blixtpresentationer utspridda över en termin och på två minuter presenterar svar till frågor som ”Varför svettas man?” eller ”Vad är kondition?”. Där kan läraren även sprida ut responsen på så sätt att två elever varje gång har i uppgift att lyssna extra på vad den som presenterar väljer att lyfta fram som viktigt i sitt svar på varför man svettas. Lärarens övergripande syfte är att fokusera hur ett resonemang byggs upp i en muntlig presentation – i det aktuella ämnet skulle ett argument kunna vara att man svettas för att hålla kroppstemperaturen på en rimlig nivå. När eleverna får ansvar för respons på klasskamraternas presentationer skapar läraren en situation där eleverna involveras i ett

aktivt, koncentrerat lyssnande och läraren får kunskap om hur responsgivande elever har lyssnat (jfr Black & William, 1998).

## När ges respons?

Respons på muntliga presentationer kan delas in i två kategorier: omedelbar respons som ges kortfattat i direkt anslutning till den muntliga presentationen och som riktar sig enbart till den elev som har talat eller utvidgad respons som utmärks av att läraren har mer tid till sitt förfogande för att till exempel reflektera tillsammans med eleverna om muntliga presentationer, samtala med enskilda elever eller grupper som redovisat eller ge skriftlig respons om det lämpar sig bättre än muntlig.

### Omedelbar respons

Den respons som ges i direkt anslutning till den muntliga presentationen – omedelbar respons – är den som uppfattas som mest givande av eleverna (Olsson Jers, 2010). Besvikelsen brukar bli stor om den omedelbara responsen uteblir eller ges genom den icke ovanliga meningen ”Tack det var bra. Då tar vi nästa”. Samtidigt är det den omedelbara responsen som är svårast att ge eftersom responsen ska sammanfattas på kort tid och framföras både som bekräftande och utmanande. Har läraren i ett tidigare skede sett det manus som eleven utgår ifrån kan något väl valt därifrån lyftas fram som framgångsrikt. Är det första gången som läraren hör den muntliga presentationen kan till exempel ett bekräftande på en utmärkt inledning som fångade publiken vara bra att lyfta fram. Om det är så att det är en muntlig presentation som inte är så bra bör läraren inte undvika att säga det (se ovan om oärlighet). Läraren kan i en sådan situation kommentera med ett förslag på förbättring: ”Jag la märke till att du hade lite svårt att komma igång med din presentation. Däremot fick du till det bra när du avslutade tycker jag. Kul att du pekade på dig själv då. Nästa gång du ska förbereda dig tycker jag att du ska inleda med en fråga till publiken. Till exempel ’Är det någon som vet vilken som är världens farligaste sport?’.” De responsmeningarna tar max 20 sekunder att säga.

När klasskamrater ger återkoppling i blyxtpresentationen om kondition och svettning (se ovan) är det ett exempel på att ge några få elever ansvar för omedelbar respons. I många klassrum, om tid finns, arbetar lärare med typen post-it-lappar där de lyssnande klasskamraterna får skriva varianter på ”two stars and a wish”. Det innebär att eleverna skriver kommentarer till varandra på lappar utifrån att de lyfter fram två bra saker och ger ett gott råd. Lapparna lämnas sedan till den elev som presenterat. Lärarna brukar samla in post-it-lapparna för att se så inget elakt är nedskrivet. Tyvärr tenderar noteringarna på lapparna att innehålla respons som inte blir riktad till den enskilda eleven utan snarare generellt hållen – ”intressant innehåll”, ”talade tydligt”, ”bra ämne” och så vidare. Själva idén med ”two stars and a wish” är god, men behöver bearbetas för att bli kvalitativt användbar för eleverna.

## Utvidgad respons

Den utvidgade responsen är den respons som ges vid andra tillfällen än i omedelbar anslutning till presentationen. Den utvidgade responsen utmärks av att den är mer reflekterande hållen och kan bjuda in eleverna till samtal om antingen den egna presentationen eller hela klassens presentationer som är gjorda under till exempel temaveckor eller liknande. Den utvidgade responsen kan också vara skriftlig från läraren om det är mer lämpligt. Den kan också peka framåt (feed forward) på ett mer fördjupat vis än vad som hinns med i den omedelbara responsen. Muntliga presentationer gestaltas olika i olika skolämnen i olika åldrar, men ett responsamtal mellan läraren och eleven kan ändå förslagsvis utgå från de båda bedömningsforskarna Hatties och Timperleys (2007) väl använda frågor: ”Vart är jag på väg?”, ”Var befinner jag mig i förhållande till målet?” och ”Hur ska jag närma mig målet?”.

Talarens egna upplevelser av att bygga ethos i en muntlig presentation kommer fram om läraren och eleven kan samtala om starka och mindre starka sidor. Frågor att utgå från för eleven kan då vara: ”Vad var det som fungerade?”, ”Vad var det som inte fungerade?”, ”Vad kan jag själv förbättra?” och ”Vilken hjälp behöver jag för att förbättra till nästa gång?”. Samtal mellan lärare och elever, eller elev och elev, är det mest effektiva sättet att nå fram med respons visar flera undersökningar (Hattie & Timperley, 2007). Den utvidgade responsen kan varieras på en mängd olika vis och ibland sker den enskilt och ibland tillsammans med klasskamraterna. En användbar variant, som kräver lite mer förberedelse från lärarens eller lärarlagets sida är att i förväg ha formulerat vad som kan vara viktigt i en muntlig presentation inom ett aktuellt arbetsområde och i ett samtal utgå från noteringar som görs medan eleven eller grupper av elever presenterar. Det tillvägagångssättet kan ytterligare varieras genom att lärare från olika ämnen lyssnar utifrån sin ämneshorisont på muntliga presentationer i ett ämnesövergripande tema. I ett tema om Hållbar utveckling hade lärarna formulerat dessa fyra punkter att göra noteringar om och därefter samtala med eleverna:

- Elevernas generella beskrivning av det valda problemet
- Elevernas konkreta exempel som belyser problemet
- Elevernas lösningsförslag och hur det underbyggs
- Elevernas kontakt med och anpassning till åhörarna

## Tillitsfullt klassrum

Det finns en fördel att lärarlaget tillsammans diskuterar klassrumsklimatets betydelse för att de muntliga presentationerna ska bli trygga situationer och leda till presentationer av hög kvalitet. Det är alla lärares angelägenhet eftersom muntliga presentationer sker i alla ämnen. Ett sätt att skapa ett klassrumsklimat som är tillåtande när det gäller att prova olika typer av muntliga presentationer är att genomföra tillitsövningar där språk, kropp och röst är i fokus. Tillitsövningarna utmärks av att vara muntligt korta övningar som enbart görs i syfte att eleverna ska bli mer och mer bekväma med att tala och lyssna i situationer där det inte är

självklart att alla är bekväma. Det är också ett sätt för läraren att få förståelse för hur de enskilda elevernas språk, kropp och röst samarbetar. Ämnesinnehållet behöver alltså inte vara i fokus i dessa tillitsövningar. Det ska också poängteras att skrattet och humorn ska vara närvarande för att skapa en avslappnad miljö där eleven efter hand både vågar, vill och kan använda sin muntliga röst för att presentera kunskapsinnehåll som oftast blir bedömt både utifrån innehåll och uttrycksform. Tillitsövningar är inspirerade från teater, drama och improvisationsteater för barn och ungdomar. Det finns flera forskare inom dessa fält som framhåller att om en person involveras i en fysisk situation för det med sig att både känslor och mentala processer startar som får bäring på en persons uppfattning om sig själv i muntliga presentationer (se t.ex. Pusztai, 2012). Att bygga sitt ethos handlar mycket om att ha självförtroende till sin muntliga förmåga (Olsson Jers, 2010; 2012). Ytterligare forskning visar att de barn, ungdomar (och vuxna) som är obekväma och oroliga vid muntliga presentationer kan behärska oron på ett smidigare sätt om de fokuserar på sin publik och inte endast på sig själva (Pusztai, 2012; Olsson Jers, 2010; Kåver, 1999). Tillitsövningar är en bit på vägen att få kunskap om sig själv och sina klasskamrater som talare – och lyssnare – vid muntliga presentationer och få förståelse för att presentationerna kan ta sig olika uttryck.

## **Aktivt lyssnande**

Utav de språkliga förmågorna läsa, tala, skriva och lyssna är det lyssnandet som barn och ungdomar gör allra mest i skolsituationer visar både internationella och nationella undersökningar (t.ex. Gardner, 2001; Adelman, 2002), och samtidigt är det lyssnandet som eleverna verkar få allra minst stöttning i att utveckla. Tidigare forskning på lyssnandet har varit koncentrerad på det som i skolan kan betecknas som ”lyssna för att lära” eller en studieteknisk färdighet att behärska. Men efter hand som klassrumsarbetet har förändrats till att vara mer relationellt och dialogiskt har förmågan att lyssna berikats med begrepp som att inneha empatisk och social förmåga att lyssna. Det kan också betecknas som att ”lyssna för att kommunicera”, vilket i allra högsta grad är en angelägenhet vid muntliga presentationer eftersom situationen präglas av ett samspel mellan talaren och lyssnaren (jfr Olsson Jers, 2012). Att höra kan vi göra utan att varken vara motiverade, engagerade eller reflekterande. Att lyssna kräver däremot både motivation, engagemang och reflektion. Det är alltså skillnad på att höra och att lyssna (se Adelman, 2009). I ”att lyssna för att kommunicera” är det interaktionen mellan talaren och lyssnaren som betonas.

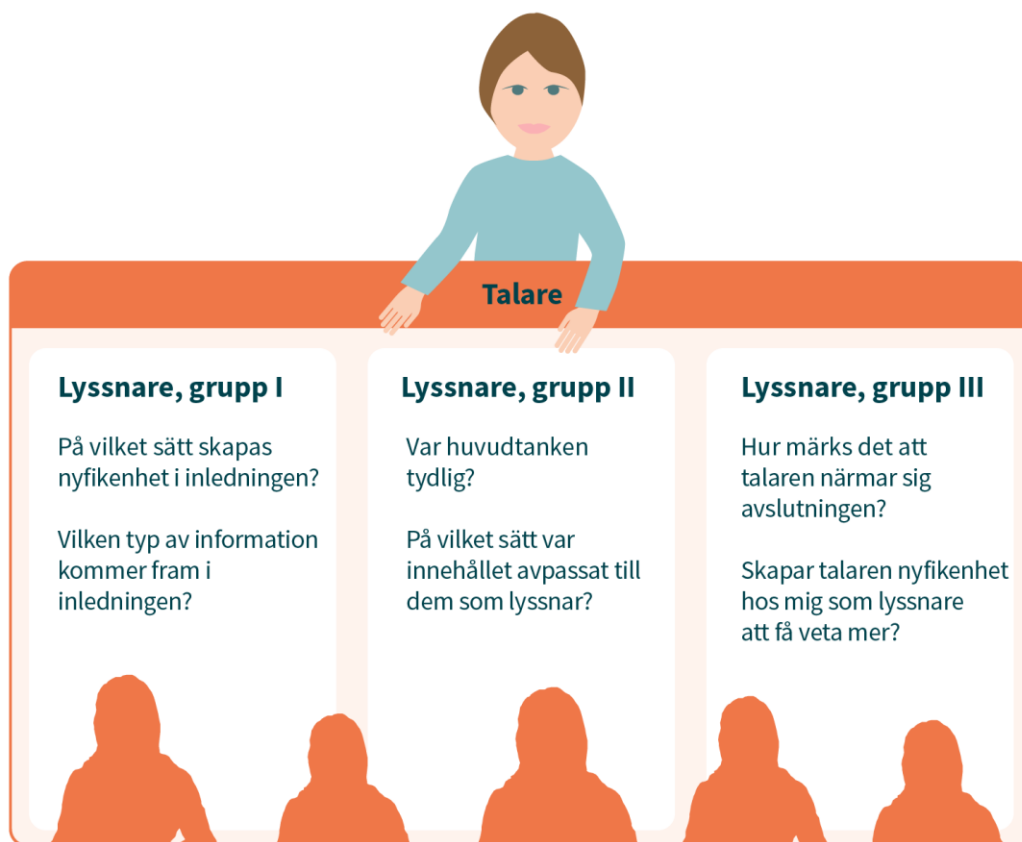
Det är ingen hemlighet i klassrummet att en talare blir påverkad av en lyssnarens kroppsspråk. Detta kan lyftas upp i klassrummet genom olika typer av övningar, snabba eller mer reflekterande. En övning som brukar bli diskuterad av elever i olika åldrar är när de får gestalta olika lyssnarkaraktärer och hur påverkat talflödet blir beroende på hur de som lyssnar agerar. Lyssnarkaraktärerna kan få mer eller mindre kreativa beteckningar: stenansiktet, kritikerna, den disträe, den vänlige, den ointresserade... Två elever samarbetar där den ena berättar en kort historia (eller dagens läxa) och den andra lyssnar och gestaltar till exempel stenansiktet. Därefter byter eleverna roller och avslutar med att tala om hur det känns att tala till någon som inte med minsta min visar att denne lyssnat. En fortsättning på

den övningen kan vara att klassen tillsammans formulerar ett antal goda råd till varandra som lyssnare vid muntliga presentationer och som ska gälla i alla ämnen. I ett klassrum finns dessa råd formulerade av en årskurs fyra på en plansch på väggen som påminnelse till hur man är en god lyssnare vid muntliga presentationer oavsett ämne:

- Se på talaren!
- Koncentrera dig på vad som sägs!
- Ställ frågor!
- Försök förstå!
- Se inte sur ut när du lyssnar!

Eleverna blir uppmärksamma på att de tolkar kroppsspråket hos dem som lyssnar och får möjlighet att prata om det med klasskamraterna. Läraren kan även initiera en diskussion om lyssnandets funktion genom att inledningsvis ställa några frågor: Vad ska uppmärksammas i en muntlig presentation?, När ska det uppmärksammas? och Varför ska det uppmärksammas?

Lyssnandet kan formaliseras i helklass om det handlar om längre presentationer än de kortare blixtpresentationerna. Klassen delas in i tre grupper och varje grupp får var sin lyssnaruppgift, se figur 1. Grupp I ska lyssna efter hur talaren inleder sin framställning. Grupp II ska lyssna efter huvudbudskapet och huvudtanken. Grupp III ska lyssna särskilt efter hur den muntliga presentationen avslutas. Det är en övning i koncentrerat lyssnande. Att lyssna på en muntlig presentation som håller på i tio minuter och dessutom kunna säga något om presentationens inledning, innehåll och avslut är en avancerad uppgift som även kan vara svår för en vuxen person. Genom att få koncentrera sig på delar av presentationen övas förmågan att lyssna.



Figur 1. Exempel på övning vid responsgivning

Forskare inom lyssna-fältet menar att lyssna handlar om att utveckla uppmärksamheten (se t.ex. Adelmann, 2009). Övriga lyfts tjuvlyssnandet fram som en möjlig väg till att bli en mer uppmärksam lyssnare. I övningen ”Tjuvlyssna” får eleverna träna på att rikta uppmärksamheten mot omgivningen. Eleverna får i uppgift att välja ut en plats där det brukar finnas människor som samtalar – skolbussen, caféet, matsalen. När en plats är vald ska eleverna rikta sin uppmärksamhet på 1.) Vad är det som sägs? 2.) Hur sägs det? 3.) Hur upplever du det som sägs? Eleverna ska inte anteckna utan lyssna och komma ihåg. Om det är nödvändigt att göra anteckningar görs det i efterhand. Nästa steg i övningen är att träna sig i att stänga av sitt lyssnande och endast iakttä kroppsspråket och dess betydelse. Efter denna övning kan lärare och elever diskutera hur lyssnande kan riktas åt olika håll när vi vill lyssna eller inte vill lyssna.

Problemet med att uppmärksamma lyssnande didaktiskt i undervisningen är endast att vi är ovana vid det, menar lyssforskaren Adelmann (2009). Han föreslår att lärare ska lägga sig på en rimlig ambitionsnivå beroende på ämne och ålder. Den lite enklare gestaltningsovningen om lyssnarkaraktärer kan genomföras från tidig ålder, och sedan kan övningarnas abstraktionsnivå öka med elevernas ålder. En framkomlig väg att öka abstraktionsnivån är att göra en negativ avgränsning, det vill säga att påstå vad någonting inte är. När det gäller



att träna sig på sin förmåga att lyssna blir det extra tydligt vad som troligen är normen i ett klassrum för både elever och lärare. Här nedan kommer några påståenden på sätt att fördröja utveckling av lyssnandet. Påståendena framstår som lite humoristiska eftersom de bryter så mycket mot normen. Även de yngsta eleverna kan diskutera dessa eller liknande påståenden med behållning:

- Du ska vara tolerant mot störande ljud i klassrummet.
- Om lektionens innehåll blir för svårt så ska du stänga av ditt lyssnande.
- Avbryt talaren vid en muntlig framställning så snart du inte förstår.
- När du lyssnar på en muntlig presentation så var noga med att kritisera talarens svagaste punkt för att du själv som lyssnare ska knipa en rolig poäng.

Uppföljning på en så kallad negativ avgränsning kan leda till att klassen formulerar goda följbara råd i sin egen klass (jämför exemplet ovan från fjärdeklassens plansch med goda råd). Det kan också leda till att läraren eller lärolaget diskuterar didaktiska ramar för hur undervisning i lyssnandet kan gå till både på kort och på lång sikt.

Att stödja, och synliggöra, lyssnandet på olika sätt med målet att öka kvaliteten på muntliga presentationer får effekten att den talande eleven blir uppmärksam på vad klasskamraterna har lyssnat på. Som klasskamrat tränar man upp sin förmåga att lyssna koncentrerat och kommunikativt och därmed bygga sitt lyssnar-ethos. Och som lärare ökar kunskapen om varje elevs förmåga att lyssna. Genom att öva på att lyssna på andra ökar och förstärks förmågan att även lyssna på sig själv. Det blir en väg till självkänedom, men också en väg mot att kritiskt granska det som sägs (se Olsson Jers, 2010). De olika övningarna får inte heller hänga i luften utan ska diskuteras med eleverna i vilket syfte de görs – att stötta elevernas arbete med att höja kvaliteten på muntliga presentationer där både talare och lyssnare bygger trovärdiga ethos.

## **Kriterierespons**

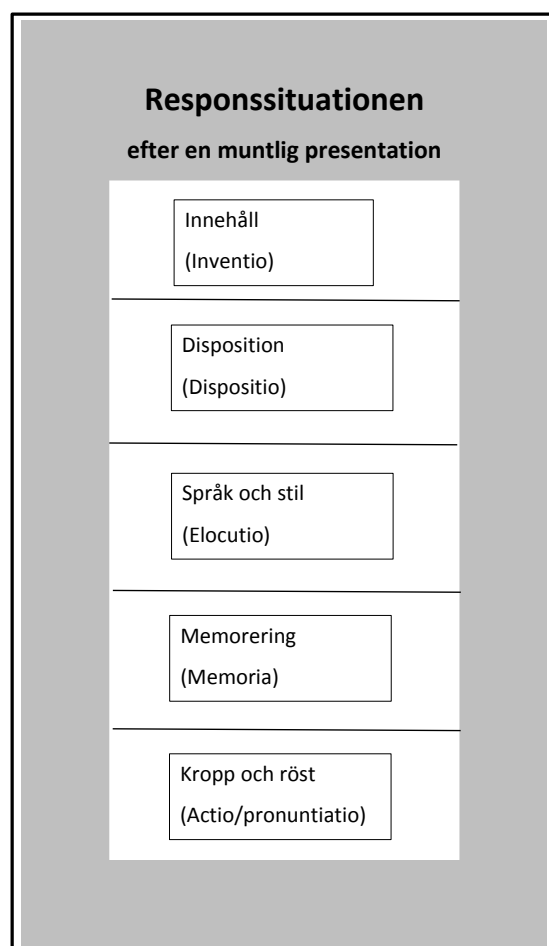
Varje responsituation är unik och kräver sin unika respons, vilket gör att färdigproducerade kriterielistor helst ska ses som inspiration till lärarens eget arbete med vad som är viktigt för den enskilda eleven eller gruppen. Detta avsnitt ska ses på samma sätt – en inspiration till att formulera kriterier för de unika muntliga presentationerna som görs i olika klassrum. Orsaken är att lärare har olika tid till sitt förfogande för att arbeta med muntliga presentationer och därför blir också det förberedelsearbete som eleverna gör olika synligt för läraren. Det är nämligen en fördel att förberedelsearbetet blir igenkännbart för eleven i responsen som ges. Har en elev lagt ner mycket jobb på att formulera en inledning som är anpassad till klasskamraterna ska det uppmärksammas i responsen, likväl som om mycket arbete har lagts ner på till exempel en powerpoint som visas.

Att lärare och elever tillsammans utarbetar kriterier skapar en gemensam tolkningsram och förståelse för vad det är i den muntliga presentationen som det ges respons på. Generella



ord som att något är tydligt, bra, intressant, väl, relevant och andra värderingar ska i möjligaste mån undvikas när kriterier formuleras. I ett större norskt projekt (Hertzberg, 1999) visade det sig att när eleverna fick utforma kriterierna för muntliga presentationer utifrån sitt förberedelsearbete ökade motivationen hos eleverna att uppnå kriterierna. Kriterier kan utformas både som påståenden och som frågor och fungerar ibland också som en slags check-lista för eleverna att kontrollera arbetet medan de förbereder och planerar den muntliga presentationen. Läraren kan också ge eleverna i uppgift att beställa vad de vill ha respons på när de gjort sin muntliga presentation. En elev vill kanske bli bekräftad och utmanad i arbetet med att disponera sin presentation, medan en annan elev vill ha respons på om det viktigaste i innehållet fanns med och en tredje elev vill ha respons på om det märks hur nervös denne ofta känner sig.

För att kunna skapa ett gemensamt språk om muntliga presentationer är den retoriska arbetsprocessens olika delar ett användbart redskap. Figur 2 här nedan är en responsmodell som är inspirerad av den retoriska arbetsprocessen (Olsson Jers, 2010; 2012).



Figur 2. Responsituationen efter en muntlig presentation

Figuren illustrerar de delar i en muntlig presentation som går att identifiera när eleverna presenterar. Det gråmarkerade som omsluter de fem delarna är ett sätt att visa hur responsituationen innefattar alla delar. De fem delarna är: Innehåll, Disposition, Språk och stil, Memorering samt Kropp och Språk. Alla delar kan ges strålkastarljus i både den omedelbara responsen och i den utvidgade. Däremot behöver inte alla delar ges samma utrymme vid varje muntlig presentation. Det kan vara så att en eller två delar väljs ut just för den muntliga presentationen som är aktuell.

Fördelen med att ha en teoretisk figur över en responsituation är att den hjälper till att undvika det som kallas för inläsningseffekter. En inläsningseffekt är till exempel att bara ge respons på innehållet, vilket innebär att uttrycksformen ignoreras. De 16-åriga eleverna som tidigare har refererats till kallade detta tillvägagångssätt i responsituationen för ”förtäckt läxförhör”. Med det menade de att de bara fick kommentarer och frågor på sådant som de i sin förberedelse valt att inte ta upp på grund av tidsskäl. De upplevde det som att läraren (och klasskamraterna) bara lyssnade efter sådan information som inte fanns med i den muntliga presentationen och inte på det som faktiskt sades. De upplevde vidare att det inte hjälpte dem att göra bättre muntliga presentationer i fortsättningen (Olsson Jers, 2010). Inläsningseffekter kan ske i vilken som helst av responsmodellens delar.

Här nedan kommer inspiration till att formulera egna kriterier utifrån responsmodellen i figur 2. En fråga för lärarens planering av undervisningen är vilka kriterier som är mest utvecklande för vilket ämne och vilken årskurs. Ju äldre eleverna blir desto fler delar av responsmodellen kan finnas med i varje responsituation och kriterierna kan bli både fler och mer fördjupade efter hand. Det är inget som heller hindrar att läraren har i uppgift att ge respons på till exempel språk och stil och klasskamraterna har i uppgift att ge respons på om innehållet framstod som begripligt för dem. I en årskurs 2 kan respons på inledning och avslutning (dispositio) vara tillräckligt utmanande, och i en årskurs 8 kan respons på samma del fördjupas med att eleverna får i uppgift att visa att de kan använda ord som anger ordningsföljd, konsekvenser eller orsakssammanhang. Det finns en fördel att när man börjar med ett planerat responsarbete i klassrummet börja i den ordningen de olika delarna presenteras. Att börja nerifrån med att kommentera kropp och språk kan göra de ängsliga eleverna än mer ängsliga. I övrigt är variationerna i en responsituation i det närmaste oändliga.

Scenariot nedan är en blixtpresentation på 1-3 minuter där elever ska presentera sökhistorik som är gjord på internet. Syftet med uppgiften är att öka medvetenheten hos eleverna om kritisk granskning och reflektion över nätkällor.

## **Innehåll (inventio)**

Förslag på kriterier vid responsen:

- Sökorden ska framgå tydligt.
- Hur gick begränsningen av sökorden till?
- Vilka källor framgår som mest centrala?

## **Disposition (dispositio)**

Förslag på kriterier vid responsen:

- Redan i inledningen nämner eleven vad denne sökt efter.
- Vid något tillfälle ställer eleven upp olika källor mot varandra för att skapa dynamik i presentationen. Exempel: Y har kritiserat X för att...
- Blixtpresentationens avslutning signaleras med en markör för att förbereda lyssnarna på att det snart är slut. Exempel: Det sista jag vill ta upp är... Avslutningsvis...

## **Språk och stil (elocutio)**

Förslag på kriterier vid responsen:

- Eleven använder ord som visar att olika nätsidor har besökts. Exempel: mindre viktigt, mindre centralt, i första hand, mest använda, minst använt, använd för att...
- Vilka ämnesord använder eleven i presentationen? Kan de vara tydligare?

## **Memorering (memoria)**

Förslag på kriterier vid responsen:

- Minst två nätkällor ska visas visuellt; skrivs på tavlan eller visas digitalt
- Hur hanterar eleven eventuellt manus?

## **Kropp och språk (actio/pronuntiatio)**

Förslag på kriterier vid responsen:

- Eleven talar i lugnt tempo trots blixtpresentationens korta uttrycksform
- Eleven visar engagemang genom att titta på lyssnarna

## **Responsens fallgropar**

Det finns framförallt tre fallgropar i responsituationerna. Två har redan nämnts. Den första fallgropen handlar om att läraren inte uppfattas som ärlig. Den andra handlar om inläsningseffekter. Den tredje fallgropen handlar om nedglidning i responsens delar.

Modellen i figur 2 visar att vissa delar är mer synliga än andra i en muntlig presentation. De översta mer globala delarna – innehållet och dispositionen – är osynliga i presentationen. Det handlar om mer abstrakta fenomen än om modellens lokala delar. De lokala delarna är både synliga och hörbara – de språkliga uttrycken hörs, det går att se vilka hjälpmedel eleven valt och elevens kropp och röst både syns och hörs. Olika undersökningar (Hertzberg, 1999; Bakken, 2009; Olsson Jers, 2010) visar att det som är mest synligt i en muntlig presentation är det som också får mest respons. Det infaller en så kallad nedglidning i responsarbetet till de lokala delarna på bekostnad av de mer globala delarna. Samtidigt så visar forskning att respons på de globala delarna är det som genererar mest utveckling.

Eleverna efterfrågar oftast hur intresset ska fångas hos dem som lyssnar. Svaret finns företrädesvis inte i de lokala delarna av figur 2 utan snarare i de globala delarna. Det är en ytterst svår responsituation att förändra sitt ethos i om respons enbart glider ner och gäller det som är synligt i den muntliga presentationen.

## **Responsen, eleverna, lärarna och lärarlaget**

Elever vill sällan ha varken muntliga presentationer eller respons snabbt överstökad. De vill förstå varför den kommunikativa situationen ”blir som den blir” (Olsson Jers, 2010). De efterfrågar mer respons på de muntliga presentationerna som görs i skolan. Om vi bortser från att elever gör muntliga presentationer ofta och enbart lyfter fram hur ofta de lyssnar på varandras muntliga presentationer framträder en intressant bild av skolan. Det är inte ovanligt att de lyssnar på klasskamrater som presenterar kunskapsinnehåll varje dag. Under en vecka skulle det kunna se ut så här: i SO ska tre elever presentera ett temaarbete, i bild ska alla elever presentera sitt skapande, i idrott ska en elev inleda med att ge svar på frågan vad kondition är, i matten ska fyra elever presentera lösningen på ett problem, i svenskan ska två elever presentera var sin skönlitterär bok, i engelskan ska två elever framföra en dialog, i hem- och konsumentkunskapen ska två elever förklara hur de planerat mellanmål och i NO ska klassen presentera sina 3D-kartor. Det är inte svårt att konstatera att elever har stor erfarenhet av att lyssna på varandra och därmed lära känna varandra och har troligen också mycket kunskap om vad både de själva och klasskamraterna behöver för respons för att utvecklas. I ett lärarlag kan denna kunskap användas på så sätt att elever dras in i ett genomtänkt responsarbete.

I en muntlig presentation är det oftast talaren som lyfts fram som huvudperson, men när det görs undersökningar om trovärdighet så är det i de flesta fall lyssnarna som får uttala sig om någons trovärdighet. McCroskey (1981) kritiserade detta tillvägagångssätt redan för fyrtio år sedan och menade att även en talare kan tala om sin egen trovärdighet. Han lyfte

framförallt fram undervisningsmiljöer som de arenor där strålkastaren måste vara både på eleverna som talare och eleverna som lyssnare. Att bygga och etablera ethos är mycket sällan ett ensamarbete. Det görs av elever och lärare tillsammans.

## Referenser

- Adelmann, Kent (2009). *Konsten att lyssna*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, Paul & William; Dylan (1998) *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: Nfer Nelson.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). *The power of feedback. Review of Educational research*. New York: Routledge.
- Jönsson, Anders (2009). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.
- Kåver, Anna (1999). *Social fobi: att känna sig granskad och bortgjord*. Stockholm: Cura.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- McCroskey, James (1981). Ethos and credibility: the construct and its measurement after three decades. *Central states speech journal*. Nr 32 s. 24-34.
- Olsson Jers, Cecilia (2005). *Mållös eller mål med mening. Respons(situationen) efter muntlig framställning*. Malmö: Malmö högskola.
- Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö högskola.
- Olsson Jers, Cecilia (2012). *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber AB.
- Palmér, Anne (2008). *Muntligt i klassrummet: om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Penne, Sylvi, & Hertzberg Frøydis (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pusztai, Istvan (2012). *Mod att tala. 160 övningar i retorik*. Malmö: Gleerup.