

# HÖGSKOLAN I KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik  
(41-60) 10 poäng  
Vt 2006

**Att bryta tystnaden**  
ett antal gymnasielärares strategier för  
att upptäcka och stödja elever med talängslan

Författare: Anna-Bengta Friberg

Handledare: Ann-Elise Persson

# HÖGSKOLAN I KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap  
C-uppsats i specialpedagogik (41-60) 10p  
Vt 2006

## Att bryta tystnaden

ett antal gymnasielärares strategier för  
att upptäcka och stödja elever med talängslan

Författare: Anna-Bengta Friberg

Handledare: Ann-Elise Persson

### Abstract

Dagens utbildningar och arbetsliv ställer stora krav på människors kommunikativa kompetens. Många elever i gymnasieskolan har någon form av talängslan, dvs. de undviker att tala i eller inför en grupp. Utgångspunkten i arbetet med elever med talängslan är en trygg och stödjande miljö.

Denna studie avser att belysa hur ett antal gymnasielärare gör för att upptäcka och stödja elever med talängslan. Den teoretiska ansatsen är lärande i ett sociokulturellt perspektiv. Metoden som använts har en kvalitativ inriktning baserad på intervjuer med sex gymnasielärare i ämnena svenska och samhällskunskap i en medelstor kommun i södra Sverige.

Resultatet visar att det finns elever som kan betraktas som tysta i varje grupp. Lärarna menar att ju färre elever och ju mer tid som läraren träffar elevgruppen desto större är möjligheten att upptäcka elever med talängslan och stödja dem.

Studien visar att lärarna, för att uppnå målet att varje elev ska klara en muntlig redovisning i klassen, använder många olika pedagogiska strategier av vilka de flesta har för avsikt att öka tryggheten för eleverna.

Specialpedagogen har enligt denna studie ingen framträdande roll i arbetet med att stödja elever med talängslan.

Sökord: Muntlig kommunikation, pedagogiska strategier, talängslan

# Innehåll

## Förord

1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte och frågeställning.....	7
2 Litteraturgenomgång.....	7
2.1 Talängslan – en form av social fobi.....	7
2.2 Talängslan i skolan.....	8
2.3 Pedagogiska strategier.....	9
2.4 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv.....	11
2.5 Specialpedagogiken i dagens skola.....	12
3 Metod.....	14
3.1 Val av metod.....	14
3.2 Urval.....	15
3.3 Genomförande.....	15
3.4 Bearbetning.....	16
3.5 Studiens tillförlitlighet.....	17
3.4 Etiska överväganden.....	17
4 Resultat.....	18
4.1 Lärarnas tankar om elever med talängslan.....	18
4.2 Lärarnas strategier för att stödja elever med talängslan.....	21
4.2.1 Öka tryggheten genom individuellt hänsynstagande.....	22
4.2.2 Öka tryggheten genom att förändra gruppen.....	22
4.2.3 Avleda uppmärksamheten från det egentliga målet.....	23
4.2.4 Ställa tydliga krav.....	25
4.2.5 Förmedla kunskap om muntligt framträdande.....	26
4.3 Lärarnas tankar om specialpedagogens roll i arbetet med elever med talängslan.....	26
4.4 Sammanfattning och analys av resultatet.....	27
5 Diskussion.....	30
5.1 Reflektion och fortsatt forskning.....	32
6 Sammanfattning.....	33
7 Litteraturförteckning.....	35

Bilaga I

Bilaga II

## **Förord**

Under de drygt 20 år som jag arbetat som sångpedagog har jag träffat en mängd olika elever. Målet för deras sång- och röststudier har varit av skiftande slag. Det har varit elever med siktet inställt på en professionell karriär men det har också varit de som velat ha hjälp med att utveckla sin röst för att våga sjunga i kör, våga läsa högt eller över huvud taget våga höras. Att se vad röstträning kan åstadkomma med röst och självförtroende för elever med talängslan har gett mig stor glädje och tillfredsställelse. När jag så kom till c-uppsatsen i mina studier i specialpedagogik ville jag absolut rikta den mot ämnet talängslan.

Denna uppsats är en intervjustudie om några lärares tankar och strategier i arbetet med att stödja elever med talängslan. Jag vill här ta tillfället i akt att tacka de generösa lärare som i intervjuer delat med sig både av sin tid och sina personliga tankar och erfarenheter. Slutligen vill jag rikta ett varmt tack till min handledare Ann-Elise Persson för det engagemang och stöd hon visat i uppsatsskrivandets upp- och nedgångar.

**Anna-Bengta**

# 1 Inledning

Ämnet i denna uppsats, talängslan eller rädsla för att tala inför en grupp människor, är valt utifrån mitt eget arbete med sång och röst. Min önskan är att undersökningen ska belysa och förhoppningsvis tillföra ny kunskap i ett för många angeläget ämne.

Dagens utbildningar och arbetsliv ställer stora krav på människors kommunikativa kompetens. Många högskolor har idag uppmärksammat de studenter som har svårigheter med muntlig kommunikation och erbjuder bland annat kurser i yttrandeträning. Det är tänkt att gymnasieeleverna ska vara väl förberedda för högskolestudier när de lämnar skolan, och gymnasieskolans kursplaner lägger stor vikt vid att eleverna ska vara aktiva och delta i diskussioner och muntliga redovisningar. Men hur uppmärksammar lärarna i gymnasieskolan de tysta eleverna? Har de några strategier för att upptäcka och stödja elever med talängslan?

Som jag ser det är talängslan både en allmänpedagogisk och specialpedagogisk angelägenhet. En av skolans viktigaste uppgifter är att stödja eleverna i deras språkliga och kommunikativa utveckling. Detta är ingen lätt uppgift och för att detta ska gälla varje elev menar jag att det ibland krävs specialpedagogiska åtgärder av olika slag.

Att en elev känner ängslan att tala kan ha många olika orsaker. Det kan vara relaterat till skolan och till exempel bero på ämne, den aktuella läraren, gruppens storlek och sammansättning. I andra fall kan det vara mer relaterat till den enskilda eleven och bero på uppväxtmiljö, språkproblem och/eller elevens medfödda känslighet. Det kan också vara en kombination av dessa orsaker. Talängslan kan alltså betraktas både som ett problem relaterat till enskilda elever och ett skolproblem. Detta innebär att arbetet med att få alla elever att delta i diskussioner och muntliga redovisningar kräver olika typer av insatser. Det kan vara förändringar i miljön runt eleven, träning mot det eftersträvarsvärda målet eller speciella insatser som talträning för att elevens tal ska bli mer normalt.

I "en skola för alla" ställs enligt Persson (2001) stora krav på att innehåll och undervisningsmetoder anpassas till elevernas olikheter, och specialpedagogiska åtgärder bör ses som ett kvalificerat komplement till skolans allmänpedagogiska verksamhet. Han ger följande definition av specialpedagogik.

Kunskapsområde med rötter i den pedagogiska disciplinen med uppgift att stötta pedagogiken då variationen av elevers olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker till.

(Persson. 2001, s. 10)

Persson (2001) menar att det alltid kommer att finnas elever som behöver anpassad undervisning, men det är också viktigt att den specialpedagogiska kunskapen används för att påverka undervisningen i de vanliga klasserna i en riktning som gagnar alla elever.

## 1.1 Bakgrund

Att vara människa innebär att kommunicera. Som sociala varelser har vi behov av gemenskap och kontakt. Det är livsviktigt för oss och om vi ska överleva måste vi kommunicera.

Genom kommunicerandet tillfredsställer vi sociala, emotionella och sociala behov. Vi förmedlar alltid ett budskap när vi är tillsammans med andra människor. Vi kommunicerar verbalt, i tal eller skrift och icke-verbalt dvs. med kroppsspråket och det rösten förmedlar via styrka, hastighet, intonation mm (Maltén, 1998).

Språkinläringen har en biologisk grund men det finns kritiska perioder när barnen är mera mottagliga för språklig stimulans. Den medfödda förmågan att lära sig tala måste stimuleras i ett socialt samspel med andra människor. Språkinläringen är inte enbart en fråga om att härma, utan kan beskrivas som en aktiv och kreativ process. Redan i 4-årsåldern har de allra flesta barn ett fungerade vardagsspråk med ett korrekt uttal av de flesta språkljuden och med en vuxenliknande grammatik (Rygvold, 2001).

Språket kan enligt Rygvold (2001) sägas ha tre centrala dimensioner, innehåll, struktur och användning. Med språkets innehåll menas betydelsen av ord och ordkombinationer. Strukturen syftar på de olika språkljuden, hur orden är uppbyggda och hur orden sätts ihop till meningar. Den tredje dimensionen, användningen, avser hur det används och tolkas i olika sociala sammanhang. Problem med språk och tal kan innebära att kommunikationen, dvs. det samspel som vi människor är så beroende av, försvåras.

I den icke-verbala kommunikationen, kroppsspråket, finns signaler som skriftspråket saknar. Kroppens och röstens signaler utgör enligt Backlund (1992), 70-80 procent av det talade språket och det är oftast genom kroppsspråket vi förmedlar vilka vi är i ett visst socialt sammanhang. De signaler som förmedlas med rösten kallas paralingvistiska. Det är t.ex. röststyrka, taltempo, satsmelodi, uttal, skratt, harklingar mm. De paralingvistiska signalerna kan utvecklas och kontrolleras om de medvetandegörs. Signaler som förmedlas utan ord kallas extralingvistiska och de kan vara medvetna eller omedvetna. Kläder, gester, kroppsställning, mimik mm. räknas till de medvetna medan rodnad, svettning, plötslig blekhet m fl. sorterar under de omedvetna och är svåra eller omöjliga att kontrollera.

Vi använder rösten olika beroende på vilket sammanhang vi befinner oss, och anpassar också rösten efter det språkliga innehållet. Den person som är kommunikativt kompetent måste först och främst anpassa sig till sammanhanget och för att uppnå optimal kommunikativ kompetens krävs inte bara kunskaper om orden utan också om röstens uttrycksmedel och därmed också kroppsspråkssignalerna (Backlund, 1992).

Även om det är livsviktigt för oss att kommunicera undviker vi ibland kommunikation med andra. Ibland väljer vi ensamheten och i ett annat sammanhang är vi tysta för att vi helt enkelt inte har något att säga. Men för vissa av oss kan det ibland kännas svårt eller omöjligt att vara social och kommunicera. För de människor som ofta upplever stora svårigheter att yttra sig kan detta få svåra personliga konsekvenser (Atterström, 1996).

Skolan har ett stort ansvar för elevernas kommunikativa utveckling, och enligt läroplanen, Lpf 94, ska ”skolan utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens”(Lpf 94 1.2). Det är också skolans ansvar att eleven efter avslutad gymnasieutbildning ”kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier”(Lpf 94 2.1), och vad gäller skolarbetets organisation skall läraren ”organisera arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Lpf 94 2.1). Dessutom gäller enligt avsnittet om grundläggande värden att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpf 94 1.1).

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur ett antal gymnasielärare gör för att upptäcka och stödja elever med talängslan.

De frågor jag söker svar på är:

- Vad har lärarna för tankar om elever med talängslan?
- Vilka strategier har lärarna för att stödja elever med talängslan?
- Vad har lärarna för tankar om specialpedagogens roll i arbetet med elever med talängslan?

## 2 Litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras vad talängslan innebär och hur den kan upplevas. Förutom studier om förekomsten av talängslan bland studenter och gymnasieelever redovisas också olika pedagogiska strategier. Vidare presenteras det sociokulturella perspektivet på inläring och specialpedagogiken i dagens skola.

### 2.1 Talängslan – en form av social fobi

Att känna rädsla i umgänget med andra människor är inget ovanligt och det händer alla någon gång, men när rädslan får sådana proportioner att livskvaliteten för den enskilde blir kraftigt beskuren talar man om social fobi. Furmark (2000) använder i sin avhandling *Social Phobia – from Epidemiology to Brain Function* följande definition av social fobi: “a disabling anxiety disorder characterized by an excessive fear of negative evaluation in social situations” (Furmark, 2000, s.2). Rädslan för att bli negativt bedömd är alltså själva kärnan. Social fobi är den vanligaste av alla ångeststörningar, och enligt Furmark har 15,6 procent av befolkningen i Sverige någon form av social fobi. Den absolut vanligaste sociala fobin är talängslan, eller rädsla för att tala inför en grupp människor (Furmark, 2000).

Social fobi debuterar vanligtvis i mitten eller senare delen av tonåren (Kåver, 1999). I en utvärdering av Våga tala-kurser vid Studenthälsan i Uppsala svarar 30 procent av kursdeltagarna att problemen börjat på grundskolans högstadium, 38 procent svarar dock att det börjat före högstadietiden (Lindén & Norström, 2003).

De faktorer som kan ha betydelse för om en person utvecklar social fobi eller inte är en kombination av arv och miljöbetingade faktorer. Enligt Furmark (2000) spelar ärftliga faktorer en icke obetydlig roll vid utvecklandet av social fobi. Social fobi är vanligare bland kvinnor än män och bland dem som saknar socialt stöd än bland dem som har en stabil social situation. Social fobi är också vanligare bland yngre än hos äldre, och utbildningsnivån bland människor med social fobi tenderar också att vara lägre än hos dem som inte lider av denna slags ängslan (Furmark, 2000). I Våga tala-kurserna vid Studenthälsan i Uppsala har 73 procent av deltagarna varit kvinnor (Lindén & Norström, 2003). Även en undersökning av Alftin, Niittyylä och Sjöholm (1998) bland gymnasie- och komvuxelever visar att kvinnor oftare än män känner obehag inför redovisningar och diskussioner vare sig de äger rum i helklass eller i liten grupp.

Lindén och Norström (2003) har funnit fyra olika förhållningssätt och relationsmönster i uppväxtmiljön som de anser kan ha medverkat till utvecklandet av talängslan. Om ett barn

växer upp i en överbeskyddande miljö kan det leda till en överdriven rädsla för det oprövade. Stor känslighet för kritik som kommer sig av höga prestationskrav. Kravet på anspråkslöshet, dvs. du ska inte tro att du är bättre än någon annan. Känslan av att ha blivit negligerad, inte blivit sedd eller tagen på allvar.

Furman (2002) psykiater och psykoterapeut, menar att kärnan i social fobi är rädslan att göra bort sig. Detta är enligt Furman detsamma som en rädsla att känna skam. Att känna skam, eller att skämmas, gör alla människor i vissa situationer, men somliga, menar Furman, är känsligare än andra och oron inför situationer där man riskerar att behöva skämmas ökar ju svårare man har att göra sig av med skamkänslorna. Att helt undvika situationer som kan ge upphov till skamkänslor är omöjligt, men däremot menar Furman, går det att träna upp förmågan att befria sig från skam.

Att göra sin röst hörd i gruppen betyder enligt Skiöld (1992) att få sin existens och identitet bekräftad. I grupper med fler än 10 personer finns det alltid de som tycker att de talar för mycket, de som tycker att de talar lagom mycket och de som tycker att de talar för lite. De tysta brukar ange olika orsaker till sin tystnad; ointresse för ämnet, inga synpunkter eller kunskaper, utanförskap, underlägsenhet inför de andra gruppmedlemmarna, rädsla att göra bort sig. Att bli förlöjligade eller utskrattade verkar vara det som de flesta människor fruktar mest av allt. De tysta har ofta dåligt samvete och ser tystnaden som en personlig brist. De är också ofta omedvetna om hur deras tystnad påverkar gruppen. En tyst och passiv deltagare kan vara negativt både för gruppen och för den tysta deltagaren. Tystnaden kan tolkas som kritik och avståndstagande, särskilt om inte deltagarna känner varandra. Det kan också ha en negativ inverkan på stämningen i gruppen enligt Skiöld (1992).

Enligt Lindén och Norström (2003) upplever studenter med talängslan en mycket stark rädsla för att inte duga när de står inför situationer av typen muntliga presentationer. De känner sig granskade och upplever starkt obehag inför andras blickar. Rädslan kan gälla både vad åhörarna ska tycka om vad man har att säga och hur man uppträder. Kroppen kan reagera på rädslan med hjärtklappning, skakningar, panikkänsla, osammanhängande tal, rodnad, kallsvettning, svimningskänsla, torrhet i munnen mm. Många av studenterna menar emellertid att det allra svåraste är rädslan att andra ska märka hur nervösa och rädda de är (Lindén & Norström, 2003). Furman (2002) menar att rädslan för att andra ska märka av nervositeten är den största rädslan för en människa med social fobi. ”En människa med social fobi är övertygad om att det är katastrofalt om problemet avslöjas” (Furman, 2002, s. 46).

## 2.2 Talängslan i skolan

Hur många elever med talängslan är beror på hur begreppet definieras, men enligt Atterström (1996) är det 15-20 procent av en population som undviker att tala i grupp. Siffrorna för högskolestudenter ligger något lägre. Enligt en enkät som vände sig till nybörjarstudenter vid Högskolan i Borås i oktober 2002 tyckte 2 procent av de 1097 svarande studenterna att det var mycket svårt att yttra sig i grupp, 7 procent att det var mycket svårt att yttra sig på seminarium och 10 procent att det var mycket svårt genomföra en muntlig presentation. Motsvarande procentsatser för svarsalternativet ganska svårt var 8 procent att yttra sig i grupp, 21 procent att yttra sig på seminarium och 20 procent att genomföra muntliga presentationer (Holmeros, Skoglund & Högberg, 2003).

Lanerfelt (1992) presenterar en enkät hon gjort på en högstadieskola. Frågorna besvarades av 295 elever i åk 7 – 9. Resultatet visar att 6 procent alltid känner sig besvärade av att stå framför klassen och redovisa eller hålla föredrag, 3 procent känner sig alltid besvärade av att lämna längre redogörande svar och 1 procent svarade att de alltid väljer att sitta tysta i en



diskussion. Resultatet visar också att 22 procent alltid eller ofta känner sig besvärade av att stå framför klassen och redovisa eller hålla föredrag. 14 procent känner sig alltid eller ofta besvärade av att lämna längre redogörande svar och 11 procent svarade att de alltid eller ofta väljer att sitta tysta i en diskussion även om de har synpunkter (Lanerfelt, 1992).

Lanerfeldt (1995) redovisar i sitt specialarbete i pedagogik 41-60p, en undersökning av gymnasieelevers inställning till muntlig framställning. Arbetet bygger på en enkätundersökning från praktiska linjer vid Nacka gymnasium och teoretiska linjer vid Sollentuna gymnasium. Enkäten besvarades av totalt 279 elever. Lanerfelt (1995) skriver att många elever känner stor olust att yttra sig inför klassen. På frågan "Sitter du tyst i en diskussion, även om du har synpunkter?" svarar ca 18 procent att de alltid eller för det mesta gör det. Det är fler flickor än pojkar som svarar att de är tysta. Ca hälften av flickorna skulle hellre än att tala inför klassen, tala i en liten grupp, däremot spelar gruppens storlek inte lika stor roll bland pojkarna enligt Lanerfelt (1995).

Alftin, Niittylä och Sjöholm (1998) undersöker förekomsten av talängslan hos gymnasie- och komvuxelever. Totalt 372 elever deltog i enkätundersökningen där talängslan definieras som "så starka nervösa stressreaktioner att du hämmas i din naturliga kommunikationsförmåga" (Alftin m.fl., 1998, s. 6). Av de 185 gymnasieeleverna, svarar 28 procent att de alltid eller ofta känner obehag när de ska redovisa inför hela klassen. Vid redovisning i liten grupp (3-8 personer) är motsvarande siffra 8 procent. Att yttra sig inför hela klassen känner 14 procent av gymnasieeleverna obehag inför och 3 procent svarar att de alltid eller ofta känner obehag i en diskussion i en liten grupp.

## 2.3 Pedagogiska strategier

När det gäller undvikande av muntlig kommunikation tar Atterström (1996) upp tre olika mönster; kommunikationsängslan, kommunikationsovilja och tystlåtenhet. De har samband med varandra och uttrycks var för sig i negativa känslor, negativa attityder och bristande färdigheter. Atterström menar att ev. åtgärdsstrategier bör anpassas efter underliggande mönster.

Kommunikationsängslan eller talängslan är en känslomässig reaktion som alla människor upplevt mer eller mindre av någon gång. Den kan knytas till personlighet, kontext/sammanhang, mottagare/åhörare och situation. De som har en hög personlighetsbetingad kommunikationsängslan upplever ångest i många olika sammanhang, inför många olika sorters åhörare och i många olika situationer. Är det bara få sammanhang, mottagare eller situationer som upplevs som obehagliga har personen ifråga en låg personlighetsbetingad kommunikationsängslan (Atterström, 1996).

Kommunikationsovilja handlar om individens vilja att ta initiativ till och delta i muntlig kommunikation med andra. Faktorer som påverkar viljan till kommunikation kan t.ex. vara kommunikationsängslan, dåliga kommunikationsfärdigheter, dåligt självförtroende och språkproblem (Atterström, 1996)

Tystlåtenhet har sin grund i dåliga färdigheter snarare än i ängslan eller låg motivation. Som exempel kan nämnas tystlåtenhet när en person har dåliga kunskaper i landets språk (Atterström, 1996).

De Våga tala-kurser som Studenthälsan vid Uppsala universitet ansvarat för omfattar 8 sammankomster och ges för grupper med högst 12 deltagare. Kurserna går ut på att deltagarna får öva sig i muntliga framträdanden. För att kursdeltagarna ska "våga tala" är kursernas viktigaste faktor att det psykosociala klimatet i gruppen är tillåtande och stödjande. I utvärderingen som besvarats av totalt 494 deltagare anser många att känslan av trygghet är

avgörande för hur ett muntligt framträdande upplevs, och 82 procent tycker att de efter kursen har fått lättare för muntligt framträdande inför andra. Deltagarna lyfter också fram det positiva i att möta andra med liknande svårigheter (Lindén & Norström, 2003).

Skiöld (1992) skriver att det gemensamma för de flesta av deltagarna som sökt sig till den klinikverksamhet för talängsliga som författaren bedrivit var "en stark känsla av osäkerhet och bristande självförtroende" (Skiöld, 1992, s. 70). Eftersom talängslan ofta beror på dåligt självförtroende och har sitt ursprung i gruppsammanhang, bör gruppen användas i arbetet med att stärka självförtroendet och minska rädslan. Han kallar den metod han utvecklat för Kreativ kommunikation. Det viktigaste i arbetet med talängslan är enligt Skiöld (1992) att bygga upp en trygg och stödjande miljö.

Att en trygg och stödjande miljö är den viktigaste faktorn i arbetet med elever med talängslan bekräftas också av de intervjuer Alftin m.fl. (1998) gjort med 10 gymnasie- och vuxenstudierande elever. I undersökningen ger de intervjuade eleverna många förslag på hur de vill att lärarna ska agera. En trygg psykosocial miljö som kan skapas t.ex. genom att "bygga upp bra relationer i klassen" (Alftin m.fl. 1998, s.16) är det mest betydelsefulla i sammanhanget. Att elever med talängslan får arbeta med diskussioner och redovisningar i en grupp för sig är det också flera som tror skulle underlätta.

Strömquist (1998) menar att elever med talängslan är ett problem som det är viktigt att ta på allvar. Hon förespråkar ett systematiskt uppbyggt träningsprogram där lek, lust och trygghetsövningar får stort utrymme. För att så många elever som möjligt ska få möjlighet att komma över sin rädsla är nyckelorden i arbetet, skriver Strömquist, trygghet, vana och progression. Eftersom skolan har stort ansvar för elevernas språkutveckling både i tal och skrift, bör ett språkstimulerande och elevaktiverande arbetssätt prioriteras, och alla möjligheter till tal och samtal bör tas tillvara i samtliga ämnen. Träning i att tala inför andra är också ett sätt att stärka självförtroendet och gynna den personliga utvecklingen hos elever (Strömquist, 1998).

Altréus och Liljekvist (2004) utvärderar i sin uppsats en pilotstudie av en multikomponent behandlingsmodell för personer med talängslan som de själva utvecklat. Behandlingen innehöll gruppterapi, videofeedback och självhypnos/avslappningstekniker. Resultaten pekar mot en förbättrad situation för deltagarna. Författarna menar att den videofeedback med kognitiv förberedelse som användes i pilotstudien och som utvecklats av Hi-Young, Lundh & Harvey verkar vara "ett lovande terapeutiskt verktyg" (Altreus & Liljekvist, 2004, s.2) för att förbättra den negativa självbild som personer med talängslan har. Metoden, som dock ännu inte tillräckligt utvärderad, går ut på att deltagarna före videoinspelning av ett framträdande får i uppgift att i sitt inre föreställa sig vad som kommer att visas på videon. När videon sedan visas ska de bedöma framträdandet objektivt, dvs. som om de såg en främmande person.

Alla som gått i skolan eller undervisat vet att i ett klassrum är det en grupp som nästan alltid sitter tysta, och även om lärarnas metoder varierar är det läraren som dominerar talutrymmet (Atterström, 2004). Ju fler elever klassen består av desto mindre blir talutrymmet för var och en. I den kamp om ordet som då uppkommer framstår elever med talängslan som förlorarna. Atterström (2004) menar att lärandemiljöer som mer tar hänsyn till människors olika förutsättningar skulle medföra en ökad delaktighet i den talade kommunikationen.

Atterström (2004) presenterar en undersökning om talängslan bland studerande vid grundskollärautbildningen vid Högskolan i Jönköping. Rapporten redovisar erfarenheter av integrerade kursmoment av typen Våga tala som belyser och bearbetar problemet med talängslan. Avsikten med dessa kursmoment är att ge ökade kunskaper om kommunikationsprocessen, samt att se den egna rollen och ansvaret i denna process. Det läggs också vikt vid att lära sig se andras roll och ansvar.

Undersökningen omfattar 90 studenter som besvarat ett talängslighetstest och gjort en självskattning av sin kommunikationskompetens i början och slutet av utbildningen. Samtliga

svarar att deras kommunikationskompetens utvecklats under utbildningen. Ångesten inför muntlig kommunikation hade minskat överlag men särskilt i mer formella sammanhang som sammanträden och anföranden. Kommunikationsmoment, praktik, gruppdiskussioner och muntliga redovisningar har enligt rapporten bidragit till den ökade säkerheten. De studenter som betecknas som kommunikationsosäkra beskriver en talängslan som är bunden till personlighet och kontext, medan de säkra kommunikatorernas ångslan är specifikt situationsbunden. Atterström (2004) menar att den pedagogiska konsekvensen av detta blir att eventuella åtgärder tar hänsyn till vilken typ av problem som den enskilde studenten har.

## 2.4 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv

Syftet med denna studie är att undersöka hur ett antal gymnasielärare gör för att upptäcka och stödja elever med talängslan. Att öka kommunikationen mellan lärare och elev men också mellan eleverna i klassrummet måste vara utgångspunkten i arbetet med att stödja elever med talängslan. Detta knyter an till den sociokulturella inlärningsteorin som enligt Dysthe (2003) menar att språket och kommunikationen människor emellan är en förutsättning för lärande. Arbetet med att stödja kommunikationen stödjer också enligt denna teori förståelsen och lärandet.

Dysthe (2003) skriver att synen på kunskap och inläring av tradition har utgått ifrån att eleven är ett tomt kärl som ska fyllas med kunskap. Men det finns också en konstruktivistisk syn på inläring som främst är inspirerad av Piaget. Den konstruktivistiska synen på lärande är en kognitiv inlärningsteori där det mänskliga tänkandet är det centrala. Inläringen ses som en konstruktionsprocess där eleven först tar emot information, sedan tolkar den för att därefter integrera den med sitt tidigare vetande. Den innebär att kunskap inte existerar oberoende av den som lär sig något. Det betyder också att kunskapen varierar beroende på vem det är som lär sig (Dysthe, 2003).

Det sociokulturella perspektivet utgår från det konstruktivistiska synsättet på lärande men här är det primära inte den individuella processen utan att lärandet också sker i samspelet mellan individer i en kontext. Utgångspunkten för lärandet enligt det sociokulturella perspektivet är den sociala gruppen, och samspelet med andra är avgörande för hur och vad som lärs (Dysthe, 2003).

Språkets funktion i inläringen, är enligt det konstruktivistiska synsättet, att kunskap skapas genom språket. Det mesta lärandet sker genom att vi lyssnar, läser, skriver och talar. Enligt den sociokulturella inlärningsteorin är språk och kommunikation en förutsättning för lärande (Dysthe, 2003).

Dysthe (1995) menar att förmågan att sortera, reflektera över det jag som lyssnare eller läsare hör eller läser måste utvecklas och övas. Detta kan ske genom att undervisningen bygger på ett socialt samspel som vänjer eleverna vid att föra en dialog runt stoffet i både tal och skrift. Det är också viktigt att läraren har en i grunden dialogisk hållning i sin undervisning.

Dialogism kallas det perspektiv på dialogens betydelse som enligt Dysthe (1995) inspirerats av Bakhtin. Enligt Dysthe (1995) utvidgar Bakhtin dialogbegreppet i sina teorier om språk och tänkande. Istället för att ordet dialog endast betecknar ett muntligt samtal mellan två personer, arbetar Bakhtin med dialogen på flera nivåer. Bakhtin (Dysthe, 1995) menar att människan befinner sig i en ständig dialog med andra människor och att livet är dialogiskt. Att ställa frågor, att lyssna, svara, komma överens är att leva. Språket används av människan i första hand för att kommunicera, att befinna sig i dialog med den andre. En människa definieras genom sitt förhållande till andra. Enligt Bakhtin existerar jaget enbart

genom sitt förhållande till andra, eller ”den andre”, och det är i kommunikation med andra som vi lär känna oss själva (Dysthe, 1995). Denna uppfattning om dialogens betydelse måste få konsekvenser för lärandeprocessen.

Dialogen är alltså en grundläggande kvalitet i allt mänskligt samspel, men den är också ett mål vi måste eftersträva i de många olika samspelesituationer där vi möter andra människor, t.ex. i klassrummet.

(Dysthe, 1995, s. 64)

För att det ska uppstå en dialog i klassrummet krävs menar Dysthe (1995) förutom självtillit också tillit och respekt mellan dialogens deltagare. Dialogens mening är något som skapas i samspelet mellan sändare och mottagare. Förståelse och respons är enligt Bakhtin nära förbundna med varandra. Envägskommunikation är ingen väg till förståelse. Förståelse kräver alltid ett gensvar, en dialog. I klassrummet kommer elevernas förståelse, menar Dysthe, att vara beroende av den respons de möter från kamrater och lärare. Men olika undervisningsformer har olika dialogisk potential. Att organisera undervisningen så att utrymmet för dialog ökar ger alltså större möjlighet för förståelse enligt Dysthe (1995).

Enligt Vygotskij (Bråten, 1998) är eleven aktivt agerande i den pedagogiska processen, det handlar alltså om en samverkan mellan lärare och elev och/eller andra elever. Detta förutsätter ett pedagogiskt möte mellan lärare och elev, där bägge parter bidrar med aktivitet och kreativitet. Vygotskij lanserade uttrycket ”den närmaste utvecklingszonen”. Den närmaste utvecklingszonen betecknar skillnaden mellan det som eleven kan handskas med på egen hand och de uppgifter som eleven kan lösa i samarbete med en vuxen eller kamrater som kommit längre. Vygotskij menar att undervisning och lärande skapar förutsättning för utveckling. Istället för att lägga tonvikten på tester och prov som fastställer den aktuella utvecklingsnivån bör fokus i undervisningen ligga på framtida lärande inom den närmaste utvecklingszonen (Bråten, 1998). Läraren bör utgå från att eleven alltid har möjlighet att lära och utvecklas. Det gäller för läraren att stödja och uppmuntra så att eleven motiveras att vilja lära sig.

För att förklara varför elever presterar dåligt söker vi ofta individuella förklaringar istället för att undersöka elevens samspel med omgivningen menar Hundeide (2003). Detta är ett sätt att lägga ansvaret på den enskilda eleven. Den roll eller den diagnos som eleven tilldelats tenderar också enligt författaren att bli själuppfyllande. Hundeide (2003) presenterar i sin artikel begreppet ”det intersubjektiva rummet”. Det sociala klimatet i klassrummet är inte bara beroende av läraren utan också av hur elever och lärare anpassar sig till varandra. Detta styr och begränsar sedan vad som händer i klassrummet. En dold agenda för samspelet i klassrummet växer fram och skapar outtalade regler för hur man uppträder i klassrummet och vad som är tillåtet att säga. Tillåter läraren en grupp elever att dominera klassrummet skapas till exempel en annan agenda än om läraren inte tillåter det. Hundeide (2003) ställer frågan i vilken utsträckning skolkompetens handlar om att bemästra den dolda agenda som dominerar klassrummets intersubjektiva rum. En bra lärare skapar enligt Hundeide ett klassrumsklimat som omfattar alla elever och där eleverna kan känna trygghet i kommunikationen.

## 2.5 Specialpedagogiken i dagens skola

Enligt Persson (2001) är den specialpedagogiska verksamheten beroende av om skolan väljer ett kategoriskt, individrelaterat, eller ett relationellt, miljörelaterat, perspektiv. I ett kategoriskt perspektiv ligger fokus på elevens svårigheter och hjälpen är knuten till ämnet. Det relationella perspektivet lägger tonvikten på samspelet mellan elev, lärare och miljö, vilket

medför ett behov av mer långsiktiga arbetsstrategier där hela utbildningsmiljön behöver undersökas och förändras. Dessa båda perspektiv utgör två helt olika sätt att förstå elevers svårigheter. Av tradition är det kategoriska perspektivet det dominerande, men sedan början av 1990-talet har perspektivet blivit mer relationellt.

I dagens svenska skola finns idag två yrkesgrupper, speciallärare och specialpedagoger, som arbetar inom den specialpedagogiska verksamheten. Speciallärarutbildningen hade ett kategoriskt perspektiv där fokus låg på den enskilda elevens svårigheter, medan utbildningen för specialpedagoger, som startade i början av 1990-talet, har ett mer relationellt perspektiv. Det är dock fortfarande vanligt att skolans personal inte skiljer mellan speciallärare och specialpedagog (Persson, 2001).

Specialpedagogutbildningen, som kan ses som en fördjupning av lärarrollen, skall ge pedagogen kompetens att förutom undervisning även arbeta med handledning och skolutveckling. Eftersom specialpedagogen skall ha ett relationellt perspektiv är därför målet med arbetet inte endast att stötta enskilda elever utan också att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i elevens lärandemiljö (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004).

Tideman, m.fl. (2004) resonerar om hur normalitet och avvikelse definieras utifrån skolans vardag. Vad som är normalt eller inte, skiftar över tiden allt eftersom skolans krav på eleverna växlar. Författarna menar att det förekommer tre olika sorters arbete med normalisering. Det första utgår från att det är miljön runt eleven som ska vara så normal som möjligt. Det andra strävar mot att eleven ska uppnå det som betraktas som normalt, eftersträvansvärt, och det tredje synsättet utgår från att eleven är avvikande men med rätt insatser ska bli mer normal.

Det är fortfarande så enligt Tideman m.fl. (2004) att specialpedagogernas praktiska arbete domineras av specialundervisning, och enligt den enkät som gjorts i studien utgör specialundervisning 73 procent av specialpedagogernas verksamhet i grundskolan. Dvs. skolans specialpedagogiska arbete domineras av att få "onormala" elever att bli mer normala och att uppnå det normala. Tideman m.fl. (2004) har också kommit fram till att specialpedagogiken i grundskolan har blivit alltmer inriktad på att eleverna ska få betyget godkänd i ämnena svenska, engelska och matematik.

Bailey (1998) menar specialpedagogiken (special education) bör ses som en service till eleverna istället för, som ofta är fallet, en undervisning som är knuten till en speciell plats eller grupp. Bailey kallar sin modell för supported inclusion.

... that is, placement in the regular class in the neighbourhood school but with addition of direct or indirect services are required in order for that child to have both equity of treatment and equity of outcomes.

(Bailey, 1998, s.47)

Författaren menar att för att undervisningen för elever i svårigheter ska bli så effektiv som möjligt måste det finnas grupper med olika kompetenser. Dessa bör inte vara hierarkiskt uppbyggda och murarna mellan t.ex. pedagogisk, medicinsk och psykologisk kompetens måste rivas. Alla bör arbeta för att ge "exemplary services to our clients" (Bailey, 1998, s.60).

## 3 Metod

I detta avsnitt presenteras val av metod. Därefter redogörs för hur urval, intervjuer och bearbetningen av materialet gått till. Slutligen diskuteras studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

### 3.1 Val av metod

Utifrån syftet att undersöka hur ett antal gymnasielärare gör för att upptäcka och stödja elever med talängslan valdes en metod med kvalitativ inriktning baserad på intervjuer.

Den kvalitativa forskningen har enligt Rossman och Rallis (2003) följande karaktäristika; den handlar om det verkliga livet, använder många olika metoder, har fokus på sammanhang, är oförutsägbar och är i grunden tolkningsbar. Enligt Rossman och Rallis (2003) bör metoder som ger data av kvalitativ art användas

... when the most appropriate methods to achieve the purpose of describing, comparing and contrasting, or forecasting require words, sounds, images, and numbers rather than measurements or correlations, and when the phenomenon or case is best observed in its natural context.

(Rossman & Rallis, 2003, s.15)

Enligt Denscombe (2000) bygger den kvalitativa forskningen på att beskriva det som samlats in eller rapporterats med ord, medan den kvantitativa forskningen snarare använder siffror som analysenhet.

I valet av perspektiv på ämnet talängslan övervägdes olika alternativ. Den ursprungliga tanken var ett intervjuva några studenter som deltagit i en kurs i yttrandeträning. Men frågorna om hur talängslan kan upplevas, vilka konsekvenser det kan få mm var besvarade i litteraturen. Det fanns också utvärderingar av den metod som yttrandeträningsskurserna vid de olika högskolorna bygger på.

En ny tanke blev då att inrikta undersökningen mot gymnasieelever, och ev. göra någon form av aktionsforskning, dvs. att själv leda en grupp gymnasieelever i yttrandeträning. Att inom gymnasiets schema starta upp en kurs med ca två månaders varsel och dessutom mitt i läsåret skulle troligen inte fungera. Inom skolans värld krävs det längre framförhållning. Efter en provintervju med en bekant insåg jag också att det är djupt personliga och känsliga tankar som intervjupersonen ska dela med sig av, och detta gjorde mig tveksam.

Slutligen beslutade jag mig för att närmare undersöka hur lärarna i gymnasieskolan tänker kring och arbetar med elever med talängslan. Perspektivet i studien är lärarnas och fokus ligger på lärarnas uppfattning om elever med talängslan och vad de säger om hur de omsätter denna uppfattning i sin undervisning. Enligt Eliasson (1995) är detta ett inifrånperspektiv. Eliasson (1995) menar att det i forskningsarbetet är viktigt att redovisa och reflektera över de perspektivval som görs och att det behövs forskning där forskaren intar distans i ett utifrånperspektiv men också forskning där forskaren försöker förstå verkligheten inifrån, dvs. i de inblandade parternas perspektiv.

## 3.2 Urval

Intervjuobjekten valdes ut genom ett subjektivt urval. Fördelen med denna typ av urval är att forskaren kan ”närma sig människor eller företeelser som han eller hon på goda grunder kan anta vara avgörande för undersökningen” (Denscombe, 2000, s. 23). Med tanke på syftet med studien och den relativt begränsade tid som fanns till förfogande beslutade jag att göra sex stycken intervjuer. Även om antalet intervjuer är få var det önskvärt med variation i urvalet. För att få det vände jag mig till både kvinnor och män och också till lärare med olika lång erfarenhet, och från olika arbetslag.

Studien grundar sig på intervjuer med sex lärare på ett gymnasium i en medelstor stad i södra Sverige, dock inte i den kommun där jag själv är anställd. Jag vände mig till lärare som arbetar med ämnena svenska och/eller samhällskunskap. Eftersom muntlig kommunikation är en viktig del i ämnet svenska sågs det som ett naturligt val. Valet av ämnet samhällskunskap gjordes dels för att det är ett av gymnasiets kärnämnen och dels för att muntlig kommunikation är en naturlig del i undervisningen av just detta ämne.

Efter att ha tagit del av den aktuella skolans hemsida och där fått uppgifter om namn på vilka lärare som arbetade med vilka ämnen och dessutom sett vilket arbetslag de ingick i, kontaktade jag via e-post tio lärare (Se Bilaga I). Tid och plats avtalades sedan per telefon med de lärare som var intresserade av att medverka i studien. Intervjuerna är gjorda med fyra kvinnliga och två manliga lärare. De antal år de arbetat som lärare varierar mellan 4,5 och mer än 20 år. Eftersom varje lärare undervisar i mer än ett ämne finns även andra ämnen än svenska och samhällskunskap representerade.

Av de lärare som kontaktades var det sex som var positiva att delta i studien. Det är möjligt att dessa lärare har ett större engagemang och intresse för problematiken med tysta elever än de som inte ville delta. Med ett annat urval av intervjupersoner hade eventuellt ett annat resultat uppnåtts.

## 3.3 Genomförande

Den typ av intervjuer som använts kallas enligt May (2001) ostrukturerade eller fokuserade öppna intervjuer, och lämpar sig väl för kvalitativ forskning eftersom den kan utgå från den intervjuades perspektiv till skillnad från den strukturerade eller semistrukturerade intervjuformen som bygger på specificerade frågor. May (2001) menar vidare att det ger forskaren möjlighet att få en djupare förståelse för intervjupersonernas perspektiv eftersom de får berätta utifrån idéer och händelser som ligger dem nära. Det som karakteriserar den fokuserade intervjumetoden är dess ”*flexibilitet* och strävan att *blottlägga* betydelser, till skillnad från den standardiserade metoden vars syfte är att skapa jämförbarhet genom begränsade svarsalternativ utifrån ett fastställt intervjuschema” (May, 2001, s.152). Då denna studie inte är avsedd att jämföra de intervjuade lärarna med varandra gör det den fokuserade öppna intervjun särskilt användbar.

Av intervjuerna genomfördes fem av dem i olika grupper på den aktuella skolan och en i lärarens eget hem. Eftersom det är svårt att hinna med att anteckna spelades intervjuerna in med hjälp av en s.k. mini-disc. Fördelen med denna typ av inspelningsapparat är att den är diskret och att det går att använda en liten mikrofon, en s.k. mygga. Detta bidrar till att avdramatisera inspelningssituationen.

Att spela in intervjuer har både för- och nackdelar enligt May (2001). Nackdelarna med att använda bandspelare är att vissa människor kan hämmas av bandspelare och att det tar lång

tid att skriva ut inspelade intervjuer. Å andra sidan, menar May (2001) medför bandspelaren att intervjuaren är fri från att göra anteckningar under intervjun och kan koncentrera sig mer på vad som sägs i stunden. Utskriften tar lång tid, men garanterar att den intervjuades ord blir exakt återgivna.

Min avsikt var att den intervjuade inte skulle känna sig utfrågad utan att intervjuerna mer skulle ha formen av ett samtal där de aktuella problemställningarna bildade en resonansbotten. Detta hade inte varit möjligt att genomföra utan att samtalen spelades in.

Den första intervjun gjordes med en lärare som jag är bekant med sedan tidigare. Den genomfördes i den intervjuades hem och blev 45 minuter lång. Efter att ha lyssnat på och skrivit ner den beslöt jag att dels strama upp mitt eget språk som jag upplevde som omständligt och med ganska många avbrutna meningar, och dels mer strängt hålla mig till ca 30 minuter per intervju.

Varje intervju inleddes med frågor om vilka ämnen den intervjuade undervisar i och hur länge vederbörande arbetat på gymnasiet. Frågor utifrån de tre frågorna i problemställningen hade skrivits ner i en frågeguide (Bilaga II) och memorerats. Frågeguiden fanns med som ett stöd under intervjuerna. Intervjuformen fungerade bra tack vare att det var ett ämne som jag var väl insatt i eftersom samtalen böljade fram och tillbaka och ämnen av de mest skiftande slag kom upp till ytan. Ingen av de intervjuade hade något emot att samtalen spelades in.

### 3.4 Bearbetning

I bearbetningen av det inspelade materialet använde jag mig av Denscombe (2000). Författaren ger i sin bok en tydlig och konkret beskrivning av hur kvalitativa data kan organiseras och analyseras. Här redovisas några av huvudpunkterna. Använd samma format för allt insamlat material, ställ upp rådata så att det är möjligt att lägga till egna kommentarer, och referenskoda materialet så att det är möjligt att spåra varje enskild del. Därefter följer analysen av data som enligt Denscombe (2000) kan göras med hjälp av analytisk kodning, där data bryts ner i analysenheter för att sedan kategoriseras. För att kunna redovisa resultatet som löpande text använde jag meningskoncentrering (Kvale, 1997), dvs. reducering av intervjutexten till kortare formuleringar.

Varje intervju skrevs ut på papper i liggande A4-format. Detta för att få en bred högermarginal till anteckningar. För att kunna härleda citat kodades intervjuerna till L1, L2 osv. och den radnumrering som finns i Word användes. Avsnitt eller citat som användes fick en kod, t.ex. L1 234. Utskrifterna tog verkligen lång tid att göra, å andra sidan blev intervjumaterialet när det väl fanns på papper lättåtkomligt och överskådligt.

Därefter gjordes ett nytt dokument för varje intervju där alla avsnitt som kunde vara av intresse för denna studie fördes in, en medveten reducering av den ursprungliga textmassan. Mina egna reflektioner skrevs också in med avvikande färg i dokumentet.

Nästa steg blev att gå igenom de sex olika dokumenten och se vilka avsnitt som kunde tänkas höra till vilken av studiens tre frågeställningar. Här använde jag mig av en gammal hederlig penna och skrev i marginalen siffran 1 för den första frågeställningen, 2 för den andra och 3 för den tredje.

Det tredje steget bestod i att föra samman alla avsnitt med ett till ett dokument, alla avsnitt med två till ett dokument och alla avsnitt med tre till ett dokument. Nu fanns tre nya dokument, ett för varje frågeställning.

Materialet till första frågeställningen om lärares tankar kring elever med talängslan delades upp i ett antal teman, därefter valdes lämpliga citat ut och den övriga texten reducerades.



När jag läst och begrundat dokumentet om den andra frågeställningen, vilka strategier lärarna använde sig av, beslutade jag mig för att stryka under och numrera varje strategi som gick att finna i materialet. Tjugoåtta olika strategier hittades. Strategierna delades därefter in i fem olika grupper beroende på avsikten med respektive strategi. Lämpliga citat valdes ut för var och en av de fem grupperna. Resultatet skrevs som löpande text med valda citat för att redovisas under fem olika rubriker.

Materialet till den tredje frågeställningen om lärarnas tankar om specialpedagogens roll var mindre omfattande. Jag valde därför att skriva resultatet som löpande text utan annan bearbetning än meningskoncentrering och val av lämpliga citat.

I presentationen av resultatet används många citat från det inspelade materialet, detta för att göra texten mer levande. Trost (2005) menar att om citat från intervjuer används bör de ”snyggas till” av hänsyn till den intervjuade, dock utan att ändra betydelsen. Citaten som används i resultatdelen har jag redigerat mycket försiktigt när talspråket varit alltför omständligt. Utfyllnadsord har ibland tagits bort och ordföljden ändrats. Vissa ord är också ändrade t.ex. ”någonting” istället för talspråkets ”nånting”. Ordet ”dom” har jag dock valt att behålla eftersom ”de” och ”dem” ger språket alltför mycket karaktären av skriftspråk.

Intervjuerna kodades och i resultatdelen har de medverkande lärarna, fyra kvinnliga och två manliga, fått beteckningarna L1, L2, L3, L4, L5 och L6. Lärarna benämnes genomgående med ”hon” dels för att skydda deras identitet så långt det är möjligt och dels för att denna studie inte anlägger ett genusperspektiv på resultatet.

### **3.5 Studiens tillförlitlighet**

Enligt Trost (2005) är trovärdigheten ett av de största problemen med studier som grundas på intervjuer som ger data av kvalitativ art. Det gäller att kunna visa att ”data är insamlade på sådant sätt att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen” (Trost, 2005, s. 113). De intervjuade lärarna upplevdes delta med stort intresse och uppmärksamhet i intervjuerna. Eftersom inget egentligt frågeformulär använts skiljer sig formuleringen av frågorna åt i de olika intervjuerna. I de fall det finns tveksamhet om tolkningen av svaren som den intervjuade gett, har dessa inte tagits med i resultatet. Alla intervjuer och utskrifter har gjorts av undertecknad. Trost (2005) menar att det är en fördel om forskaren själv gör intervjuerna eftersom tolkning och analys inte enbart påverkas av utskrifter utan också av minnet.

### **3.4 Etiska överväganden**

Enligt de principer som Vetenskapsrådet (1999) antagit ställs följande krav på individskydd;

- informationskrav
- samtyckeskrav
- konfidentialitetskrav
- nyttjandekrav

För att tillmötesgå dessa krav gjordes på följande sätt: De lärare som intervjuades informerades skriftligen (Bilaga I) om studiens syfte och att den var avsedd att ingå som en del av mina studier i specialpedagogik. Vidare att den skulle komma att resultera i en c-uppsats, att medverkan i intervjuerna när som helst kunde avbrytas och att uppgifterna skulle komma att behandlas strängt konfidentiellt. De intervjuade lärarna garanterades också att alla

svaren skulle behandlas så att de i efterhand inte kunde härledas till specifika personer och att de insamlade uppgifterna endast skulle komma att användas för denna uppsats.

## 4 Resultat

Resultatet presenteras utifrån studiens syfte och frågeställningar. Först lärarnas tankar om elever med talängslan och därefter, uppdelat i fem avsnitt, de strategier som lärarna enligt intervjuerna använder sig av i sin undervisning. I det tredje avsnittet redovisas lärarnas tankar om specialpedagogens roll i arbetet med elever med talängslan och slutligen presenteras en sammanfattning och analys av resultatet.

### 4.1 Lärarnas tankar om elever med talängslan

Alla lärarna i undersökningen säger att även om undervisningsgrupperna kan vara väldigt olika varandra så finns det alltid tysta elever, eller elever som inte säger så mycket, i nästan varje grupp. Alla är också överens om att ju större gruppen är desto svårare är det att få alla eleverna att delta i muntliga diskussioner eller att redovisa muntligt.

Även i klasser på estetiska programmet där många är vana att stå inför en publik, ser L5 många elever som inte tycker om att diskutera och redovisa muntligt.

Just när det kommer till att dom ska prata så känner dom att det är jättejobbigt, inte alla men många (L5).

Det finns alltid några elever i varje klass som inte säger så mycket enligt L6. Om grupperna inte är för stora så fungerar det bra ändå, men när grupperna blir så stora som 30 elever då kan det vara svårt att ens veta om eleverna är tysta eller inte enligt L6.

L4 tycker sig se att allt fler blir alltmer rädda för muntlig redovisning. Hon tycker inte det stämmer överens med den övriga trenden i samhället att vara framåt och visa upp sig.

Alla ska visa upp sig men ingen vill säga något (L4).

Att det sociala klimatet i gruppen är av största betydelse för den muntliga kommunikationen är lärarna eniga om. L3 anser att det är lättare att komma förbi svårigheter som grundar sig på oro och otrygghet om hon som lärare har goda relationer till eleverna i klassen. Samtliga lärare anser också att det är lättare att få eleverna att delta i den muntliga kommunikationen i gruppen om de har klassen eller gruppen i flera ämnen och under en längre tid. Det svåraste är en stor grupp i en kurs som endast varar i en termin. Det är viktigt att lära känna eleverna säger L1, som menar att om de känner förtroende för henne som lärare så vågar de mer. För de lite mer ängliga eleverna är det särskilt viktigt att de känner sig trygga i klassen och med läraren för att de ska våga tala och redovisa muntligt. Att ha ett tillåtande socialt klimat menar L1 är mycket viktigt.

Det händer ofta att undervisningsgrupperna på den aktuella skolan är sammansatta av elever från olika klasser. Detta påverkar klimatet i grupperna och gör det svårare att få med alla eleverna.

... dom känner inte varandra och ska in i en grupp. Dom är ju inte klasser på det viset utan två därifrån och en därifrån osv. Då är det ju jättesvårt att få dom att prata (L4).

Om gruppen består av flera grupper från olika program säger eleverna inte så mycket när hela gruppen är samlad.

Då håller dom sig gärna inom sitt program och bevakar väldigt mycket. Dom säger ingenting i helklass, men däremot om du har fordonslever eller industriever för sig ... då är det den lilla gruppen. Dom som känner varandra. Så där kan du få det tysta fenomenet på det viset att dom inte vågar eller vill säga någonting för dom andra i klassen, även om det är killar (L6).

Det kan även förekomma att konflikter från fritiden följer med in i klassrummet.

Men sen har det visat sig när jag har undersökt situationen att just i den här klassen så är det rena rama gruppkriget. Väldigt utkristalliserade grupper, med antagonister. Och dom slåss och dom river varann i håret och dom har för sig på fritiden. Det är klart att då kan det ju bli så kanske i klassrummet också att man har med sig striden in (L3).

Det kan vara svårt att avgöra vem av eleverna som har svår talängslan av typ fobi. L3 har just nu två elever som hon betecknar som både självmedvetna och säkra men som absolut inte vill hålla ett kort anförande inför klassen. L5 säger att det kan vara den man minst anar som känner panik för att redovisa.

Men jag menar att ... en del blir ju så man ser på dom, dom börjar svettas, dom blir bleka. Oh nej, nu kommer hon att svimma, så det är ju inte fejkat heller. Det är verkligen panik. Och det är svårt att förstå det. Man vill så gärna veta vad det kommer från och man vill så gärna göra någonting åt det, men det går inte att bara fixa till det. Och det kan vara lite frustrerande. Ofta vet dom ju inte själva riktigt heller varför utan det är så (L5).

Elever som är tysta kan vara det av andra skäl än rädsla för att tala i klassen. Har eleven inte läst boken som ska diskuteras så kan de inte heller delta i en muntlig diskussion. Det kan också vara så att de inte är motiverade eller saknar intresse för ämnet. Ibland handlar det om synen på kunskap, säger L6, som tycker sig se att på de yrkesinriktade programmen kan det finnas en negativ attityd till kunskap överhuvudtaget.

...man ska inte läsa det är inte tufft (L6).

Fem av de sex intervjuade lärarna anser att det är fler tysta flickor än pojkar.

Jag skulle vilja säga att två tredjedelar är tjejer och en tredjedel är killar. Och det handlar nog om ett mönster som har gått från jättelångt ner i stadierna, att killarna dom är mera verbala (L2).

De tysta flickorna är ofta ganska duktiga men ovana att ta för sig tycker L1, som också tror att prestationsångesten är större bland flickorna.

Svaren om vad som kan ligga bakom elevers rädsla att tala i och inför klassen är varierande. Det kan vara att eleverna befinner sig i en svår ålder där det gäller att inte avvika.

Att har man inte dom rätta kläderna eller dom rätta märkena eller den rätta frisyren och så. Då duger man inte. Och det är klart att det är ännu mer utlämnande då om man står ensam inför en grupp och alla tittar på en (L1).

Det kan handla om den enskilda elevens förhållande till den övriga gruppen. När eleverna kommer till gymnasiet bildas nya klasser och det kan vara svårt om eleven inte känner någon av sina klasskamrater sen tidigare. Då är det lätt att hamna utanför. Dåligt självförtroendet kan också vara en orsak, och att självförtroendet är olika i olika ämnen. Är eleven duktig i ämnet är det lättare att delta i diskussioner och redovisningar. Men även läraren har betydelse för om eleven vågar tala.

Orsakerna kan också ligga på relationsplanet, hur gruppen ser ut, eller bero på åldern.

Ju mer det här med kille tjej växer fram desto svårare har nog vissa elever att lämna ut sig. För jag tror att dom känner det lite så. Jag tror att det har med det att göra. Att dom inte vill göra bort sig inför killar rent allmänt eller inför tjejer (L3).

Ibland kan det också vara att eleven har ett talfel, säger L3, och att det är det som ligger bakom rädslan. L4 tror talängslan kan ha en mängd olika orsaker.

Självförtroende, hur gruppen fungerar, har du kunskapen bakom, intresse, är du van att tala ... det finns ju säkert elaka lärare, men jag tror att det är mycket, mycket mer rädsla för att kompisarna sitter och fnissar, eller ekar, eller gör miner (L4).

L4 uttrycker förståelse för eleverna, som hon menar lever i en tid av mobbning och utseendefixering. Det handlar också om elevens självkänsla och status i klassen.

Mobbning och sms-mobbning och utseendefixeringar och all den problematiken som hör till och det är klart att gå och ställa sig inför en grupp när det är ett ganska tufft klimat...(L4).

Enligt den erfarenhet L5 har menar hon att det är framför allt dålig självkänsla och en rädsla för vad andra ska tycka eller tidigare negativa erfarenheter som ligger bakom elevernas rädsla. L6 har inte funderat så mycket över orsakerna till att vissa elever är ängsliga för att tala utan mer konstaterat att det är så. Hon tror dock att många flickor är tysta beroende på tidigare dåliga erfarenheter. Vad man som lärare kan hjälpa till med beror på sammanhang och hur lång tid man har på sig.

Fenomenet med tysta elever finns också bland ungdomar som inte har svenska som modersmål, säger L6. Det behöver inte bero på att de har ett dåligt språk men de kan känna sig osäkra i sitt förhållande till språket.

L6 menar att ungdomar i andra länder är bättre på att argumentera och bättre tränade på att tala inför grupp och inför större församlingar. Det skulle in mycket mer av drama och teater där eleverna får agera och uttrycka sig. L3 skulle vilja införa ett ämne typ "speech", som i den amerikanska skolan. I många kurser på högskolan ligger muntliga redovisningar, och eleverna har svårt att klara av det. L3 menar att den träning ett sådant ämne skulle föra med sig inte bara ger vana och säkerhet vid tal utan också en ökad självkänedom.

## 4.2 Lärarnas strategier för att stödja elever med talängslan

Här redovisas de olika sätt att stödja elever med talängslan som lärarna berättar om i intervjuerna. Det är totalt tjugoåtta olika strategier som används enskilt och/eller i olika kombinationer. De olika strategierna är uppdelade i fem olika grupper. De tre första grupperna A, B och C har för avsikt att öka tryggheten för eleverna. Den fjärde gruppen D ställer ett direkt krav på eleverna och den femte E avser att öka kunskapen om muntligt framträdande och eventuell rädsla i samband därmed. För samtliga intervjuade lärare är målet att varje elev ska klara en muntlig redovisning framför klassen, men de är också överens om att alla elever inte når så långt.

### A. Individuellt hänsynstagande

Enskilda samtal

Utvärdera och ge enskild respons

Inga muntliga redovisningar första terminen i årskurs 1

Enskild handlingsplan för elever med svårigheter

Använda både muntliga och skriftliga redovisningsformer

Använda tid i början på kursen till att eleverna ska lära känna varandra

### B. Förändra gruppen

Dela upp klassen i grupper

Eleverna får själva välja vilka elever de ska redovisa inför

Läraren styr grupp sammansättningen

Redovisning sker gruppvis

Muntliga förhör sker gruppvis

### C. Avledande tekniker

Använder modeller med ökande svårighetsgrad

Samtalsövningar som inte kräver att eleverna är förberedda

Eleverna sitter i en ring vid samtal

Eleven får berätta om något självupplevt eller något som ligger dem nära

Eleven får demonstrera något

Eleven får använda stödord

Eleven använder sig av sufflör

Eleven tränar med en kamrat

Eleven använder tekniska hjälpmedel

Samarbete mellan olika ämnen

Inslag av lek och dramatiseringar

Rollspel

### D. Krav

Stå fast vid kravet på muntlig redovisning

Eleverna görs medvetna om vad som gäller i fråga om muntlig redovisning

### E. Förmedla kunskap om muntligt framträdande

Teori om muntligt framträdande

Diskussion om nervositet

Diskussion om lyssnarnas ansvar

## 4.2.1 Öka tryggheten genom individuellt hänsynstagande

Det enskilda samtalet med eleverna dels för att upptäcka elever med talängslan men också för att uppmuntra elever att genomföra en muntlig redovisning eller ett muntligt framträdande.

Och då kan man liksom snacka in dom på att dom är lika bra som alla andra och det är ingenting som hindrar dig. Jag lyckades faktiskt övertala fyra fem personer och dom var jättenöjda sen (L3).

L5 utvärderar tillsammans med den enskilda eleven efter varje redovisning. Hon menar att det är bra att ha en dialog med eleven och försöka få eleven att ta med sig de positiva erfarenheterna till nästa redovisning. För att eleverna inte ska bli rädda ges alltid respons till dem en och en.

Men jag brukar alltid ge respons till en och en. Och då får man ju vara väldigt försiktig. Man får ju känna av vem det är man pratar med och så. En del är ju så drivna så dom klarar ju att få höra det man kan bli bättre på, men dom andra får man ju vara försiktig med vad man säger. Så dom inte blir mer rädda istället (L1).

L2 lägger aldrig några muntliga redovisningar i början på årskurs 1, eftersom eleverna har bytt social yta i samband med att ha gått från högstadiet till gymnasiet, och hon tycker att de behöver lära känna både läraren och kamraterna i klassen först.

För de elever som känner att de inte klarar en muntlig redovisning i inför hela klassen gör L5 upp en handlingsplan tillsammans med eleven som går ut på att eleven stegvis ska närma sig målet att tala inför klassen.

Och sen om dom ändå inte vill redovisa inför grupp eller inför hela klassen så har jag gjort en plan med dom då att vi ska se det som en process. Först då får dom göra det bara för mig, sen får dom välja ut tre kompisar som dom känner sig väldigt trygga med som sitter med vid nästa redovisning och sen kanske man sätter till tre till och sen så småningom då så kanske det går för hela klassen (L5).

L6 säger att hon lägger tid på att eleverna ska lära känna varandra i första årskursen och L5 brukar göra samarbetsövningar när hon får en ny grupp.

Att växla mellan muntlig och skriftlig redovisning är också ett sätt att ge alla möjlighet att redovisa sina kunskaper, men också att se vilka elever som är rädda för att tala. Är det så att det är talängslan det rör sig om så brukar eleverna redovisa skriftligt enligt L6, men försöka dra sig undan de muntliga redovisningarna.

## 4.2.2 Öka tryggheten genom att förändra gruppen

Att försöka öka tryggheten genom att förändra gruppen är något som alla lärarna använder sig av. Klassen kan delas i två eller flera mindre grupper. L2 säger att hon alltid låter eleverna redovisa i små grupper i årskurs 1. På den aktuella skolan finns just nu gott om grupprum. L4 menar att det är på gott och ont att dela upp eleverna i smågrupper.

Just nu är det ganska enkelt för oss att dela upp i rätt mycket smågrupper, på gott och ont. För det menar jag också att ... för många gånger kan det ju vara så att det är väldigt bekvämt för dom att glida runt och göra det här fyra och fyra då eller ibland två i små, små grupper (L4).

L1 brukar låta eleverna redovisa inför en mindre grupp på 4 till 5 elever, och de elever som är mycket rädda kan själva få välja vilka de ska redovisa inför. En del har nästan fobi, säger L1. Om eleverna absolut inte vill kan de enligt L3 få ha sin muntliga framställning i en mindre grupp.

Dom får samla ihop en liten kamratskara. För dom får aldrig bara göra det inför mig. Det måste vara några mer, alltså helst ska det vara inklusive mig och framföraren fem personer. Så att det är en liten grupp. Då tycker jag att det blir bra (L3).

L2 tror att eleverna kan känna sig utlämnade, därför får de arbeta ihop i grupper med elever som de själva har valt och även redovisa muntligt i grupp. Redovisningen sker för en mindre grupp och resten av klassen arbetar med andra uppgifter.

Dom har inte ensamma en redovisning. För då blir man ju väldigt utlämnad. Så då låter jag dom jobba i grupp och då får dom ofta själva dela in grupperna. Så man känner att det är personer som man har förtroende för som man jobbar med. Och sen kanske jag har tre grupper på en gång och då kanske dom är tre i varje grupp. Så då är dom totalt 9. Och sen redovisar dom och då är dom 3 stycken och så redovisar dom för 6 andra (L2).

Det kan finnas elever som har svårt att respektera andra elevers synpunkter och redovisningar. Dem brukar L2 säga till men det är inte alltid det hjälper. Men hon placerar inte de talängsliga tillsammans med dem.

Aldrig, jag utsätter inte dom för viktigpettrarna (L2).

Ibland kan det vara så att fyra, fem elever som vet att de är bra på att prata tar över diskussionerna. L4 kan då göra så att hon låter de eleverna sitta i ett annat rum och ger dem andra arbetsuppgifter. På det sättet kan de andra i klassen få en chans. L4 betonar att hon vill att alla ska vara med.

I grupper med mycket motsättningar och med elever som är lite utanför bestämmer L5 hur grupperna ska se ut. När eleverna själva ska välja grupp försöker L5 att få dem att välja efter ämne och inte efter kompisar. Ibland bestämmer L5 hur grupperna ska se ut och ibland får eleverna sälja själva, det beror på erfarenheterna av gruppen

Det förekommer också att muntliga redovisningar sker i halvklass eller i grupper om tre, fyra stycken elever.

Det är likadant att man inte ser alla eleverna, och då brukar jag göra så, i slutet när jag ska sätta betyg, att jag tar dom i smågrupper och har ett muntligt förhör. Så då kanske jag har tre eller fyra stycken åt gången och så får dom en halvtimme (L2).

### **4.2.3 Avleda uppmärksamheten från det egentliga målet**

Att använda sig av en strategi där svårighetsgraden ökar efterhand är något som framför allt används inom undervisningen i ämnet svenska.

L3 redovisar ett upplägg med ökande svårighetsgrad för den muntliga framställningen i Svenska A i årskurs 1.

... eleven ska ha tre tillfällen att framföra något muntligt. Och då brukar jag börja med att dom var och en ska demonstrera ett föremål och hänga upp sin muntliga redovisning på händerna, det dom demonstrerar. Det ska vara ett föremål som dom känner till och det ska vara ett föremål med teknisk finess så dom har lite att prata

om. Lektion nummer två går ut på att sälja ett föremål. Ibland är det samma föremål eller har dom valt något annat. Och då tittar dom på en del reklamslag och hur man gör i reklamen, men deras yttersta mål är att få sålt det föremål dom har. Och genom de två momenten så drar man ju lite uppmärksamhet från eleven som person, då riktas det ju mer på deras uppgift på deras prylar. I det tredje momentet ska dom berätta om något i tre minuter och helst ska det då vara något självupplevt, kanske om någon person dom har en nära relation till, eller en resa dom har gjort. Då har dom ingenting i sina händer längre utan dom bara berättar om någonting i tre minuter (L3).

L4 arbetar med tiden som faktor och eleverna får börja med en kort redovisning på en minut, i mindre grupper. Därefter utökas tiden till två minuter, tre minuter osv. Eleverna får själva bestämma vad de ska tala om. Detta leder fram till en muntlig redovisning på 5 minuter där L4 styr mer av innehållet. En del elever säger att de absolut inte klarar det. Då kan de få gå fram och bara presentera sig inför klassen för att pröva och känna hur det känns.

L1 är medveten om att många är rädda och hennes strategi är att skola in eleverna. Börja med lätta övningar och så småningom anföranden. I svenska A börjar L1 med samtalsövningar. Eleverna sitter i en ring och får t.ex. berätta lite om vad de tycker om att göra eller om en film de har sett. Eleverna ger spontana svar utan förberedelse, så att de kommer ifrån att svara med något inläst. L1 vill gärna att eleverna sitter i en ring så att alla kan se varandra. Så småningom får de börja prata inför en grupp, men får även då sitta ned och berätta om något som ligger dem nära. Ett intresse de har eller en bok de har läst.

För L5 är det viktigt att eleverna får en positiv erfarenhet av den första muntliga redovisningen därför får de alltid själva välja ett ämne de känner att de kan någonting om, detta för att de ska känna sig trygga.

Att demonstrera ett föremål är en strategi som L1 och L3 berättar att de brukar använda. Särskilt i klasser från yrkesförberedande program lämpar det sig väl att eleverna får demonstrera något. Då har eleven något i händerna och kan tala mer spontant.

Eleverna kan också få använda sig av olika former av stöd. Det kan vara stödord, eller stolpar, på papper eller på tavlan. Det kan också vara en kamrat som kan sufflera vid behov.

Om dom har varit väldigt oroliga för att komma av sig, så har dom fått jobba ihop sig två och två. Den ena sitter då med ett manus och ska kunna rycka in. Det har hjälpt ibland (L3).

Att träna sitt anförande med en kamrat är också något som kan vara positivt menar L3.

L4 menar att de tekniska hjälpmedlen kan betyda mycket i muntlig framställning och berättar att hon samarbetat med en lärare i ämnet kemi. Eleverna fick då jobba med hur dataprogrammet PowerPoint kan användas för att understödja en redovisning. Samarbete mellan lärare i olika ämnen ses som något positivt, men kan vara svårt att genomföra av schematekniska skäl. Att koppla ihop det muntliga anförandet i nationella provet i svenska B med redovisning i samhällskunskap är ett annat exempel på samarbete.

L2 berättar om ett samarbete mellan ämnena svenska och historia där eleverna redovisar i dramatiserad form. Varje elev fick vara en historisk person t.ex. Napoleon, Fredrika Bremer, eller Karl-Oskar från Wilhelm Mobergs "Utvandrarna". Sedan intervjuades eleverna. Klassrummet möblerades som en TV-studio med en soffa, ett bord och ett par lampor och eleverna intervjuades av lärarna som agerar journalister.

Alltså det är muntlig redovisning, men eleverna tänker inte på det. Den heter i TV-soffan. Och då är det så att dom ska vara en person. Istället för att prata om Napoleon så är dom Napoleon. Och den andra läraren och jag är TV-journalister. Så 'Hej, hej välkomna till TV-soffan idag har vi några gäster här. Och här har jag med mej min kollega X och hon är medlem av Svenska akademien och sen är det jag och jag är



historieexpert... Jaha Napoleon, nu får du berätta lite om vad du har varit med om' (L2).

L2 och en av lärarna i svenska har också gjort en guidad tur. Eleverna läste om 1500- och 1600-talet i historia och i ämnet svenska gjorde de en guidebok. Vid redovisningen sattes stolarna som i en buss och PowerPoint användes för bildvisning. Varje grupp fick sen berätta om den platsen som de hade arbetat med.

På en resa så finns det ju alltid några jobbiga turister, som klagar på allting och ställer en massa frågor. Det är X och jag och vi ställer frågor. Kan dom svara på mina frågor så har dom ett väldigt bra betyg. Så har vi en överenskommelse att jag ställer inga frågor till dom som är väldigt osäkra (L2).

L2 upplevde att i denna form av muntlig redovisning var eleverna inte så spända, de kunde tala mer obehindrat. Hon tror dock inte att denna typ av dramatisering fungerar med alla grupper.

L4 berättar om ett lekfullt sätt att träna eleverna att hålla spontana muntliga framföranden i kursen svenska C. Eleverna fick skriva ner på lappar någonting de hade funderat på under veckan. Alla lapparna las i en hög, och så fick var och en gå fram dra en lapp och sedan tala om ämnet i en minut.

Dom förstod ju inte hur dom skulle kunna klara detta. Men det byggdes upp under terminens gång och blev det som dom absolut helst ville göra på lektionerna. Det blev väldigt debatter om det här som dom var engagerade i vilket gjorde att dom inte bara lärde sig tala utan dessutom diskutera och föra fram sina åsikter på ett ganska bra sätt och debattera efteråt och plocka argument och göra lite analyser på vilka argument som fungerade och så där (L4).

Rollspel är också något som används för att få alla att delta i diskussioner.

Jag har ett gäng nu som ska jobba med rollspel som problemlösning. Dom har fått två områden som dom ska titta på som handlar om integration. Så dom har tagit ut en ram som t.ex. innebär att dom ska titta på ett individperspektiv och några ska titta på ett familjeperspektiv och vad som händer med roller och så här. Så får dom förbereda det och sen får dom spela upp. Rollspelet bygger på att dom går ut i två olika rum och spelar en timme och så kommer dom tillbaka och beskriver vad som har hänt. Så det är inte teater för klassen utan rollspel som problemlösning. Man är en grupp på fyra fem och så är det den situationen. Och då deltar alla i det. Den typen av arbetssätt tror jag är bra (L6).

#### 4.2.4 Ställa tydliga krav

Att ställa ett tydligt krav på att eleverna måste göra en muntlig redovisning för hela klassen menar L4 gör dem mycket mer benägna att försöka. L4 har målsättningen att alla ska göra en muntlig redovisning framför hela klassen på nationella provet i svenska B.

Och det har jag lyckats med hittills därför att jag i princip har talat om för dom att dom måste (L4).

När eleverna har lyckats med sitt anförande tror hon att de känner sig stolta över sig själva. Men det är också viktigt att eleverna ser utvecklingen från ett anförande på en minut till ett på fem minuter. L4 tror också att hon är ansedd som lite elak, eftersom bara den som i princip "bryter ihop" tillåts redovisa i en mindre grupp.

Men så fort man har plockat ut en eller två, och har godkänt det så kommer det sju åtta till och säger att dom inte klarar det. Så gör dom det i alla fall (L4).

Det är viktigt att eleverna försöker menar L2. Hon låter inte eleverna slippa kravet på muntlig redovisning, men försöker anpassa situationen efter eleven.

Och då säger jag så här att 'Ni slipper inte, så är det bara, ni slipper inte'. Men jag kan tänka mej att göra det i en mindre grupp. Jag försöker förklara det för dom. 'Utsätter ni er inte nu, så kommer ni aldrig över den här tröskeln'. Och då är det ju faktiskt en del som vill och försöker (L2).

L6 säger att hon blivit lite tuffare genom årens lopp med att eleverna ska redovisa inför grupper och för varandra. I enskilda fall kan en elev få redovisa enskilt.

#### **4.2.5 Förmedla kunskap om muntligt framträdande**

Eftersom ett av målen i svenska A är att eleven skall kunna hålla anföranden inför en grupp går läraren i svenska igenom hur sådana anföranden kan byggas upp. Här finns också läroböcker att tillgå. L4 berättar att hon tar upp nervositet i samband med genomgång av hur en muntlig redovisning byggs upp. L1 brukar ta upp en diskussion om att man blir nervös. Alla blir nervösa menar L1, som ser nervositet som ett tecken på att man vill göra någonting bra. Hon försöker också få eleverna att förstå att detta är en träningssituation. De ska träna sig och bli bättre och bättre. Det finns också en del läroböcker som behandlar lite talteknik.

När L5 arbetar med muntligt framträdande i svenska tar hon upp vad eleverna ska tänka på och hur det kan kännas. L5 tycker hon pratar en del om nervositet i klassen men mest i de enskilda samtal hon har med eleverna. L2 förstår också att eleverna kan känna sig nervösa och känna sig avslöjade och brukar ta upp nervositet till diskussion inför muntlig redovisning.

Och jag har sagt det att det gör ingenting om ni sitter ner vid redovisningar. Om ni tycker liksom o jag svimmar eller jag trillar. Och det gör ingenting om ni blir röda i ansiktet för jag lyssnar på det ni säger. Man får bli röd i ansiktet för det är ofta det dom tycker att o vad jobbigt det här blev. Jag har avslöjat mig (L2).

Att även lyssnarna i gruppen har ett ansvar brukar L1 ta upp till diskussion. Hon tycker det är viktigt att eleverna förstår att de måste stödja varandra.

#### **4.3 Lärarnas tankar om specialpedagogens roll i arbetet med elever med talängslan**

Ett par av lärarna uppger att de har ett samarbete med en av skolans två specialpedagoger. L1 berättar att ibland går några elever till specialpedagogen och ibland delar de upp den aktuella klassen mellan sig. L5 säger att om hon märker att någon elev behöver extra hjälp med det muntliga eller skriftliga så kan hon kontakta "specialläraren". L5 tycker det är svårt att hinna med att hjälpa alla när det är ca 30 i gruppen. Då är det bra att eleven kan få hjälp med att t.ex. strukturera tankarna.

Det kan vara så enkelt att man måste sitta och strukturera upp deras tankar för att dom har svårt att liksom få ner det. När dom ska säga någonting så blir det

osammanhängande för att det är så splittrat. Då behöver dom ibland få ner det på papper för att säga det. Sânt kan hon hjälpa till med (L5).

På frågan om specialpedagogen skulle kunna ha någon roll i arbetet med elever med talängslan svarar L2 att de skulle kunna ge råd om hur lärarna ska hantera problemet. L2 menar dock att specialpedagogerna på den aktuella skolan har så mycket att göra med de ”svaga” eleverna att det är orimligt att tänka sig att de skulle arbeta med detta problem. Att talängsliga elever bildar en egen grupp skulle vara svårt att organisera och är en utopi säger L2 men tror att de skulle kunna känna stöd av varandra. Mindre grupper över lag skulle underlätta, och kanske skulle de här eleverna behöva någon att prata med om sina problem säger L2.

L3 skulle kunna tänka sig att en specialpedagog kunde ha en roll.

Om det nu på allvar är så att det är gruppens storlek, känslan av att göra bort sig inför en stor grupp då skulle man naturligtvis kunna samarbeta med någon som tog hand om den här biten i en mindre konstellation. ... Men få loss resurser till sânt, det ligger långt fram i tiden (L3)

L4 tror inte att specialpedagogen skulle kunna ha någon roll i att arbeta med talängsliga elever. Någon direkt koppling mellan att ha svårt för svenskämnet och att inte vilja redovisa framför klassen kan L4 spontant inte se, tvärtom de som är rädda kan vara väldigt duktiga på att skriva. L4 menar att för att dela klassen i mindre grupper krävs ingen specialpedagog. Hon säger också att ”våga tala” skulle kunna vara ett moment i kursen och att hon skulle kunna vidareutbilda sig inom just det.

Egentligen så skulle man ju ha det som ett moment i kursen. En bit av det i alla fall, våga tala då. Och i så fall skulle ju jag vidareutbilda mig själv då som svensklärare, och ha dom här delarna (L4).

Att elever som är mycket rädda för muntliga redovisningar skulle kunna få hjälp, eller stödundervisning, i en våga tala kurs av den typ som finns på flera högskolor ställer sig L4 positiv till. Hon tror dock att det skulle ha låg prioritet hos skollärdningen med tanke på hur många det är som behöver hjälp med läsningen.

L6 menar att detta hur man ska stödja elever med talängslan är något som alla måste ha kunskap om. En specialpedagog kanske skulle hjälpa till om det ska bedrivas ett systematiskt arbete. Att samla talängsliga i ”våga tala-kurser” tror inte L6 är någon lösning. Själva hantverket ska göras ute i grupperna. L6 menar också att det är bättre för eleverna att de är kvar i sina sociala sammanhang.

#### **4.4 Sammanfattning och analys av resultatet**

Enligt resultatet finns det elever som kan betraktas som tysta i varje grupp och ju större elevgrupperna är desto svårare är det att få alla elever att delta i diskussioner och muntliga redovisningar. Det är fler flickor än pojkar som tillhör den tysta skaran och orsakerna till tystnaden kan enligt lärarna variera. Det kan vara en talängslan som är mer eller mindre knuten till personlighet, situation eller ämne och mer eller mindre fobisk till sin karaktär. Det kan också vara ointresse för ämnet eller språklig osäkerhet. Det är svårt, enligt de intervjuade, att se på en elev om eleven är rädd för att redovisa muntligt. Det gäller också att kunna skilja på olika former av tystnad, och faktiskt också att över huvud taget upptäcka en tyst elev. Ju

färre elever och ju mer tid som läraren träffar eleverna desto större är möjligheten att upptäcka och försöka stödja elever med talängslan.

Det finns en medvetenhet bland lärarna om att det sociala klimatet i gruppen är av största betydelse för att eleverna ska delta i den muntliga kommunikationen. Att det sociala klimatet i gruppen är tryggt och tillåtande och att läraren har en bra relation till eleverna är avgörande. Att ha eleverna under längre tid och kanske i flera ämnen ses som positivt eftersom det ger läraren större möjlighet att lära känna eleverna. På den aktuella skolan består vissa kurser av elever från två eller flera klasser. Detta upplevs ibland som ett problem och ställer extra stora krav på lärarens förmåga att skapa ett tryggt och tillåtande klimat.

Lärarna upplever att det finns många olika orsaker till att en talängslan uppstår. Det kan vara orsaker knutna till den enskilda eleven som dåligt självförtroende, dåliga erfarenheter, talfel, språklig osäkerhet eller orsaker som är mer beroende av relationerna och det sociala klimatet i klassrummet eller relationen mellan elev och lärare. Ingen av dem nämner dock att det kan finnas en ärftlig disposition med i bilden (se kap.2.1).

För att förbättra undervisningen i muntlig kommunikation föreslår en av lärarna att ett särskilt ämne, ”speech”, liknande den praktiska retorikundervisning som bedrivs i den amerikanska skolan införs. Detta menar hon skulle inte bara ge eleverna större möjlighet att utveckla det talade språket utan också ge eleverna en ökad självkänedom. Det finns en risk att en sådan förändring lägger över ansvaret för den muntliga kommunikationen på lärarna i just detta ämne istället för, att det som nu, är alla lärares ansvar.

Det lärarna i studien berättar visar att de i sitt arbete hela tiden förhåller sig till en mängd olika faktorer vad gäller gruppens sammansättning och storlek samtidigt som de försöker ta hänsyn till den enskilda eleven. Att varje elev ska klara en muntlig redovisning i klassen är målet för samtliga intervjuade lärare och de använder en mängd olika strategier för att uppnå det. Dessa strategier delades in i fem olika grupper beroende på syfte. Av de fem olika grupperna syftade tre av dem till att öka tryggheten för eleverna, nämligen individuellt hänsynstagande, förändra gruppen och avledande tekniker. En trygg miljö är naturligtvis extra viktig för elever med talängslan. Det är rimligt att anta att ju räddare desto större behov av trygghet. De andra två grupperna av strategier som användes var att ställa krav på eleverna och att förmedla kunskap om muntlig kommunikation.

I arbetet med att ta hänsyn till varje elev används det enskilda samtalet för att lära känna eleven, för att utvärdera och ge respons samt i vissa fall för att göra upp en eventuell handlingsplan. Andra hänsyn är att inte pressa eleven första terminen i årskurs 1, att använda både skriftliga och muntliga redovisningsformer och att medverka till att eleverna i gruppen i början av kursen få möjlighet att lära känna varandra.

En vanlig strategi för att få fler elever att delta i de muntliga diskussionerna och redovisningarna var att dela upp en större grupp i flera mindre. De mindre grupperna kan bildas av eleverna själva eller med lärarens inblandning beroende på grupp eller situation. Att eleverna själva bildar grupper ökar tryggheten för elever som redan känner varandra men minskar den för de elever som befinner sig i periferin. För att läraren ska kunna öka tryggheten för fler elever genom att själv sätta ihop grupperna krävs kännedom om och erfarenhet av gruppen. För att kunna ta hänsyn till olika elever vid redovisningar och gruppsammansättningar krävs en kännedom om varje elev. Alla lärarna upplevde att de korta kurserna med stora grupper är de svåraste att hantera ur denna synvinkel.

Att försöka få eleverna att välja grupp efter ämne är ett sätt att skapa fler kontakter inom gruppen och på sikt också skapa trygghet för fler elever, eftersom nya relationer mellan eleverna kan etableras på detta sätt. Redovisning och förhör i grupp ökar också sannolikheten för att eleven ska känna sig mindre utsatt. Ett sätt att skapa maximal trygghet för en elev som ska redovisa muntligt är att eleven själv får skapa en grupp med kamrater som hon känner förtroende för.

Ingen av de medverkande i studien medverkar till att skapa grupper där de mest ängsliga eleverna ingår. Däremot förekommer det att de mest verbala eleverna får andra arbetsuppgifter vid en diskussion för att de inte ska lägga beslag på hela talutrymmet.

Målet att få eleverna att ensamma inför klassen hålla en muntlig redovisning kan verka skrämmande för många elever. Lärarna använder sig därför av strategier som avleder eleverna från att uppmärksamma själva målet med undervisningen. De börjar enkelt och går på olika sätt stegvis framåt i riktning mot målet. Det gäller att få eleverna att känna sig så trygga att de vågar ta varje nytt steg. Tekniker som att använda stödord, sufflör, tekniska hjälpmedel samt träna med en kamrat förekommer. Att samarbeta mellan olika ämnen kan också vara en strategi som får det muntliga framträdandet att bli mer meningsfullt för eleverna. Inslag av dramatisering och rollspel kan också få elever med talängslan att släppa fokus på den egna personen och gå in i "leken" eller "rollen".

Tydliga krav på vad som förväntas av eleverna i fråga om att delta i diskussioner och muntliga redovisningar menar lärarna är viktigt. Hur dessa krav uttrycks är olika från lärare till lärare. Att vara sträng eller "tuff" i sitt sätt att uttrycka kraven kan vara en strategi som gör att fler elever är benägna att försöka. Detta tyder på en uppfattning om att eleverna i sitt lärande drivs mer av krav än belöning. Det kan också vara så, att om kraven uttrycks med en viss försiktighet men med en tydlig plan för hur målet ska nås, kan fler elever tänkas bli mindre negativt inställda.

I arbetet med att öka kunskapen om muntligt framträdande och muntlig redovisning används ofta någon form av lärobok. Det händer också att lärarna tar upp nervositet och rädsla samt lyssnarnas ansvar till diskussion. Avspänning, andningsteknik eller talteknik är inget som tränas i dessa sammanhang, vilket kan tyckas anmärkningsvärt eftersom det kan vara mycket kraftfulla verktyg i sammanhanget.

Vad gäller specialpedagogens roll i arbetet med talängsliga elever hade lärarna olika uppfattningar. En av lärarna arbetar mer aktivt tillsammans med specialpedagogen och de kan t.ex. dela upp klassen mellan sig. En annan tar kontakt med specialpedagogen om någon av eleverna behöver extra hjälp. Någon tror att en specialpedagog skulle kunna ge lärarna råd hur de ska hantera rädslan för muntlig kommunikation. Medan en annan menar att det inte behövs någon specialpedagog alls utan mer av ökad kompetens inom området. Det finns också uppfattningen att varje lärare bör ha kunskap om elever med talängslan.

Lärarna skiljer inte på speciallärarens och specialpedagogens olika roller och specialpedagogens främsta uppgift på den aktuella skolan anses vara att stödja elever i deras läsande och skrivande. Detta kan tolkas som att de intervjuade lärarna inte anser att specialpedagogen kan stödja dem med kunskap inom ämnesområdet elever med talängslan. Det uppfattas också så att skolans två specialpedagoger skulle ha svårt att få tiden att räcka till något sådant som att arbeta med elever med talängslan eftersom den viktigaste uppgiften är att hjälpa de "svaga" eleverna.

Att ha "våga tala" kurser av den typ som går att finna på olika högskolor ses inte som ett alternativ, dels för att elever då skulle skiljas ut från gruppen och dels för att de skulle vara svåra att både finansiera och organisera inom skolans ram.

För att återknyta till syfte och problemformulering kan det konstateras att enligt intervjuerna lägger lärarna i studien ner mycket arbete på att både försöka upptäcka elever med talängslan och att utforma undervisningen så att den stödjer den muntliga kommunikationen i klassrummet. Enligt lärarna har specialpedagogen ingen framträdande roll i arbetet med elever med talängslan. Hur en sådan eventuell roll skulle kunna utformas hade lärarna olika uppfattning om.

## 5 Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur ett antal gymnasielärare gör för att upptäcka och stödja elever med talängslan. De operationella frågorna har varit vad lärarna har för tankar om elever med talängslan, vilka deras pedagogiska strategier för att stödja elever med talängslan är samt deras tankar om specialpedagogens roll i detta arbete. Lärarna har i intervjuerna delat med sig av många intressanta tankar och pedagogiska strategier. Enligt studien har de intervjuade lärarna en klar ambition att stödja elever med talängslan och den muntliga kommunikationen i de olika grupperna. Deras mål är att alla elever ska klara en muntlig redovisning inför klassen.

Det kan konstateras att lärarnas arbetsituation är mycket skiftande med stora eller små grupper, långa eller korta kurser, bestående av elever från samma klass eller av elever från flera olika klasser. Lärarna ska också enligt Lpf 94 anpassa undervisningen till varje elev. Föreliggande studie visar att lärarna är medvetna om att samspelet mellan lärare och elever samt eleverna emellan har stor betydelse för hur den muntliga kommunikationen fungerar i klassrummet. I det sociokulturella perspektivet enligt Dysthe (2003) är lärandet inte bara en individuell process utan också ett samspel mellan individer i en kontext. Enligt denna teori är också kommunikationen och språket människor emellan en förutsättning för lärande. Detta gäller inte enbart lärande av specifika ämneskunskaper utan också lärandet om den egna personen. Enligt Bakhtin (Dysthe, 1995) existerar jaget enbart genom sitt förhållande till "den andre". Det gäller alltså att skapa en undervisningsmiljö där kommunikationen lever och frodas för att understödja och stimulera lärandet.

För att dialogen i klassrummet ska komma till stånd krävs tillit och respekt mellan lärare och elever men också elever emellan enligt Dysthe (1995). Eller uttryckt på ett annat sätt, för att eleven ska vilja delta i klassrummets dialog krävs att eleven känner sig trygg. Enligt Hundeide (2003) vilar ett stort ansvar på läraren och dennes förmåga att skapa ett klassrumsklimat som är tryggt och tillåtande.

Denna studie visar att lärarna använder sig av många olika pedagogiska strategier för att skapa trygghet för eleverna och genom sitt agerande visar de att de är medvetna om att tryggheten är särskilt viktig för eleverna med talängslan. Att en trygg och stödjande miljö är det viktigaste för elever med talängslan får också stöd av Alftin m.fl. (1998), Lindén och Norström (2003), Skiöld (1992) och Strömquist (1998). Problemet är att undervisningsgrupperna ibland är så stora och heterogena att läraren har små möjligheter att hinna skapa den relation som gör att eleverna med talängslan kan känna sig trygga. Det kan vara svårt att upptäcka dem över huvud taget om eleverna är många och kursen endast löper över en termin. Därför, menar jag, är det viktigt att det skapas förutsättningar för lärarna att skapa ett tryggt klassrumsklimat och möjlighet att se till varje elevs särskilda behov. Ansvaret vilar inte bara på lärarna utan också på skolan som organisation. Läroplanen, Lpf 94, är tydlig med att "skolan ska utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens" (Lpf 94 1.2) och att "undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Lpf 94 1.1).

Arbetet med att öka möjligheten för dialog i skolan måste, som jag ser det, ske på tre nivåer. På den första nivån finns den enskilda eleven som behöver stöd och hjälp. På den andra nivån arbetar läraren med att skapa ett tryggt och tillåtande klimat så att eleverna vill och vågar delta i klassrummets dialog. På den tredje nivån organiseras skolan så att det skapas förutsättningar för den enskilda läraren att organisera undervisningen så att dialogen får så stort utrymme som möjligt. I det sociokulturella perspektivet enligt Dysthe (1995) ökar möjligheten för förståelse och lärande om möjligheten för dialog ökar. Att arbeta för att stödja den muntliga kommunikationen i klassrummet är alltså inte bara ett sätt att stödja elever med talängslan utan också ett sätt att öka lärandet i stort.

Problemet med de stora grupperna kanske kan lösas, anser jag, om organisationen av lärarresurser kunde vara mer flexibel. Vissa moment vinner på att göras i mindre grupper medan andra kan göras i stor grupp. Lärare kan också ha specialkunskaper i t.ex. avspänning, retorik eller drama som med en mer flexibel resursfördelning kunde utnyttjas och komma fler elever till del.

Det finns tysta elever i varje grupp enligt lärarna i studien och Atterström (1996) menar att elever med talängslan är så många som 15-20 procent beroende på hur begreppet definieras. Det är fler flickor än pojkar som tillhör de tysta konstaterar lärarna. Detta stämmer väl överens med Furmark (2000) Lanerfeldt (1995) Lindén och Norström (2003) Alftin mfl. (1998).

Atterström (1996) menar att ev. åtgärdstrategier för tysta elever bör anpassas efter vad som är orsaken till tystnaden. En viktig uppgift, anser jag, blir då att försöka kartlägga orsaken. Lärarna i studien använder sig av enskilda samtal för att upptäcka eleverna med talängslan, för att ge respons och för att uppmuntra och stödja. Det enskilda samtalet är ett kraftfullt verktyg i arbetet med elever med talängslan. I det kan den enskilda eleven mötas med den förståelse och respons som de enligt Dysthe (1995) är beroende av i sitt lärande. Läraren har då också möjlighet att lära känna eleven och få närmare kunskap om hur elevens förhållande till de övriga kamraterna i gruppen ser ut. Enligt Hundeide (2003) gäller det för läraren att inte bara söka individuella förklaringar utan också att försöka se elevens samspel med omgivningen. Att som lärarna i studien avsätta tid i början av kursen för att eleverna i gruppen ska lära känna varandra och även läraren kan således vara en god investering utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande. Goda relationer skapar större trygghet och ger en bättre dialog i klassrummet och i förlängningen ett ökat lärande.

Ett enkelt frågeformulär för eleverna att besvara i början av gymnasiestudierna skulle, menar jag, också kunna vara en möjlighet att upptäcka elever med talängslan. I ett sådant formulär kunde finnas frågor om de uppfattar sig själva som tysta eller talföra, om de vågar fråga eller svara inför klassen, om de deltar i diskussioner mm.

Föreliggande studie visar att lärarna använder olika sätt att dela upp en stor klass i mindre grupper. Detta ger ökad trygghet men också ett ökat talutrymme för varje elev. I den kamp om talutrymmet som lätt uppstår i stora grupper är det eleverna med talängslan som är förlorarna enligt Atterström (2004). Talutrymmet ökar också för eleverna med talängslan när läraren medvetet styr grupp sammansättningen så att de mest verbala eleverna inte tar allt utrymme.

Ingen av lärarna i denna studie låter elever med talängslan bilda egna grupper eller tror att det skulle vara någon bra lösning. I de intervjuer med gymnasie- och vuxenstuderade elever som är gjorda i Alftin m.fl. (1998) är det dock flera som tror att det skulle underlätta om eleverna med talängslan fick arbeta med diskussioner och redovisningar i en grupp för sig.

Lärarna i studien försöker också skapa trygghet genom att undervisningen bygger på progression, dvs. den går stegvis framåt. Enligt Strömquist (1998) är just progression tillsammans med trygghet och vana nyckelord i arbetet med att träna muntlig kommunikation. Fokus i undervisningen bör, menar Vygotskij (Bråten, 1998), ligga på lärande inom den närmaste utvecklingszonen. Det gäller då för läraren att bedöma var den enskilda eleven befinner sig och sedan stödja och uppmuntra eleven att ta nästa steg.

En strategi som enligt denna studie lärarna använder för att få eleven att ta ”nästa steg” i sin utveckling i muntlig kommunikation är att ställa krav på eleven. Om en sådan strategi ska vara lyckosam eller inte beror, anser jag, på hur kraven uttrycks och om de av eleven upplevs som möjliga att uppnå. Ligger kraven ovanför den närmaste utvecklingszonen finns risk att en elev med talängslan ökar på sin rädsla. Det är viktigt att det ställs relevanta krav på eleverna men det är också viktigt att eleven får uppmuntran och stöd så att kraven kan uppnås. Eftersom orsakerna till talängslan kan vara en kombination av arv och miljöbetingade faktorer (Furmark, 2000) har vissa av eleverna med talängslan en mer personlighetsbetingad rädsla.

Det finns alltså goda skäl för läraren, menar jag, att agera med en viss försiktighet när det gäller användandet av en sådan strategi.

Det finns mycket att vinna på att öka kunskapen både bland lärare och elever om muntlig kommunikation och om kommunikationsprocessen. Atterström (2004) skriver om hur talängslan reduceras med integrerade kursmoment av typen "våga tala" som tar upp och bearbetar rädsla för muntlig kommunikation. Avsikten med detta kursmoment är att öka kunskapen om kommunikationsprocessen och den egna och andras roll i denna process. Att öka kunskapen om muntlig kommunikation med hjälp av lärobok och diskussioner var också en strategi som lärarna i studien använde sig av, dock i ganska begränsad utsträckning. En av lärarna i studien har också det som ett förslag att det borde vara ett moment i kursen, men säger också att hon skulle behöva vidareutbilda sig inom området. Avspänning, andning och talteknik är också viktiga moment som jag tycker borde få ett större utrymme i undervisningen i arbetet med muntlig kommunikation. Att trots ångest och nervositet ha kontroll över sitt tal och sin kropp stärker självförtroendet och kan bidra till att bryta den onda cirkel som en elev med talängslan ofta befinner sig i.

På frågan om specialpedagogens roll i arbetet med talängsliga elever blev svaren väldigt skiftande och inte speciellt omfattande. Det kan dels bero på att lärarna i studien inte skiljer på specialpedagoger och speciallärare och dels på att de menar att specialpedagogens eller speciallärarens viktigaste uppgift är att stödja "svaga" elever i deras läsande och skrivande. Enligt Persson (2001) ligger fokus på den specialpedagogiska verksamheten i skolan på elevens svårigheter och hjälpen är ämnesinriktad. Detta trots att specialpedagogerna som utbildats sedan början av 1990-talet har ett perspektiv som lägger tonvikten på samspelet mellan elev, lärare och miljö. Specialpedagogens uppgifter är nu inte enbart att stödja enskilda elever utan också att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i lärandemiljön enligt Tideman m.fl. (2004). Att som lärarna i studien inte skilja på specialpedagoger och speciallärare är vanligt enligt Persson (2001). Endast en av lärarna i studien arbetar tillsammans med specialpedagogen i klassrummet.

Vad skulle en specialpedagog kunna tillföra i arbetet med elever med talängslan? Förutom att stödja enskilda elever anser jag att en viktig uppgift är att kartlägga orsaken till elevens tystnad och ångslan. Specialpedagogen har kompetens att möta den enskilda eleven, att se till elevens hela skolsituation och att vara en samtalspartner till enskilda lärare. En av lärarna menar att alla lärare bör ha kunskap om elever med talängslan. Att stödja och handleda lärare i ett sådant arbete är också en uppgift för specialpedagogen menar jag.

En annan uppgift för specialpedagogen skulle kunna vara att ha någon form av "våga tala" kurs för elever med talängslan. Dels för att ge eleverna stöd och hjälp men också för att de ska få möta andra med liknande svårigheter och i förlängningen kunna stödja varandra. Men en "våga tala" kurs behöver inte ledas av en specialpedagog. Det viktigaste är att läraren i fråga har kunskap om talängslan men också ett engagemang för just dessa elever.

Eftersom orsakerna till talängslan är så varierande måste också åtgärderna skifta. Det finns inte en lösning utan många, och det finns, menar jag, mycket att vinna på att öka kommunikationen i klassrummet inte bara för elever med talängslan utan också för att en ökad dialog enligt det sociokulturella perspektivet i förlängningen ger ett ökat lärande.

## 5.1 Reflektion och fortsatt forskning

Resultatet i denna studie har sin begränsning främst med tanke på att de genomförda intervjuerna var endast sex stycken och genomförda på en och samma skola. Intervjuer kan göras på olika sätt. Den form av fokuserade öppna intervjuer som använts i denna studie



lämnar ett större utrymme för tolkningar än andra intervjumetoder med mer slutna frågor. Resultatet påverkas därför i hög grad av den struktur som väljs vid tolkningen av intervju svaren.

Övrigt var att specialpedagogens och speciallärarens roller och arbetsuppgifter var så oklara. Detta medförde att den tredje frågeställningen gav ett magrare resultat än väntat.

Mitt eget yrke och att jag studerar specialpedagogik har naturligtvis också spelat en roll i intervjuerna. Svaren präglades av det faktum att de intervjuade lärarna kände en kollegial samhörighet med mig som intervjuare. En mer neutral intervjuare hade kanske fått ett annat resultat.

Vad gäller kravet på konfidentialitet så finns en viss sannolikhet att lärarna i studien kommer att känna igen sig själva i resultatet. Med ett större antal intervjuer hade detta lättare kunnat undvikas. Det viktigaste för mig har dock varit att de inte kan identifieras av andra, och det är ingen mer än jag som känner till vilka lärare som intervjuats.

Med utgångspunkt i denna studie vore det intressant att intervju elever om hur de upplever de olika pedagogiska strategier som lärarna använder sig av i arbetet för att stödja elever med talängslan. Vilka av strategierna som används upplevs som mest effektiva? Det vore också intressant att studera hur den muntliga kommunikationen förändras när en klass delas in i olika gruppkonstellationer.

## 6 Sammanfattning

Dagens utbildningar och arbetsliv ställer stora krav på människors kommunikativa kompetens. Skolan har ett stort ansvar för elevernas kommunikativa utveckling, och enligt läroplanen ska ”skolan utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens”(Lpf 94 1.2). Det är också skolans ansvar att eleven efter avslutad gymnasieutbildning ”kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier”(Lpf 94 2.1).

Många elever i gymnasieskolan har någon form av talängslan, dvs. de undviker att tala i eller inför en grupp. Atterström (1996) menar att de är så många som 15-20 procent.

Upplevelsen av talängslan kan vara att känna sig granskad och uppleva starkt obehag inför andras blickar. Rädslan kan gälla både vad åhörarna ska tycka om vad man har att säga och hur man uppträder. Kroppen kan reagera på rädslan med hjärtklappning, skakningar, panikkänsla, osammanhängande tal, rodnad, kallsvettning, svimningskänsla, torrhet i munnen mm. Många menar emellertid att det allra svåraste är rädslan att andra ska märka hur nervösa och rädda de är (Lindén & Norström, 2003).

Att öka kommunikationen mellan lärare och elev men också mellan eleverna i klassrummet måste vara utgångspunkten i arbetet med att stödja elever med talängslan. Detta knyter an till den sociokulturella inlärningsteorin som enligt Dysthe (2003) menar att språket och kommunikationen människor emellan är en förutsättning för lärande. En trygg och stödjande miljö är det viktigaste för att elever med talängslan skall delta i muntlig kommunikation.

Syftet med denna studie är att belysa hur ett antal gymnasielärare gör för att upptäcka och stödja elever med talängslan. Metoden som använts har en kvalitativ inriktning baserad på intervjuer med sex gymnasielärare i ämnena svenska och samhällskunskap i en medelstor kommun i södra Sverige.

Resultatet visar att det finns elever som kan betraktas som tysta i varje grupp. Det är fler flickor än pojkar. Orsakerna till tystnaden varierar. Tystnaden kan bero på talängslan som är mer eller mindre knuten till personlighet, situation eller ämne och mer eller mindre fobisk till

sin karaktär. Tystnaden kan också bero på ointresse för ämnet eller språklig osäkerhet. Lärarna menar att ju färre elever och ju mer tid som läraren träffar elevgruppen desto större är möjligheten att upptäcka elever med talängslan och stödja dem. Det finns en medvetenhet om att en bra relation till eleverna är avgörande för den muntliga kommunikationen likaså att det sociala klimatet i gruppen bör vara tryggt och tillåtande.

Denna studie visar att lärarna, för att uppnå målet att varje elev ska klara en muntlig redovisning i klassen, använder många olika pedagogiska strategier. Strategierna delades i resultatet in i fem olika grupper av vilka tre har för avsikt att öka tryggheten för eleverna. I en fjärde grupp ställs direkta krav på eleven och den femte gruppens strategier avser att öka kunskapen om muntligt framträdande.

Specialpedagogen har enligt denna studie ingen framträdande roll i arbetet med att stödja elever med talängslan. Lärarna hade också olika uppfattning om hur en sådan eventuell roll skulle kunna utformas.

## 7 Litteraturförteckning

- Alftin, C., Nittylä, S. & Sjöholm, L. (1998). *Dansa med vargar: En undersökning om gymnasie- och komvuxelevers talängslan*. Uppsala: Uppsala universitet, ILU.
- Altréus, H. & Liljekvist, E. (2004). *Multikomponentbehandling för talängslan – en pilotstudie av en ny behandlingsmodell för rädsla att tala inför publik*. Lund: Psykologexamensuppsats, Institutionen för Psykologi, Lunds Universitet, Vol. VI(2004):34.
- Atterström, A. (1996). Vissa tystnar men talar åter. I M. Chaib (Red.) *Begriplighet och förståelse* (ss. 76-98). Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, A. (2004). *Talföra samhällsvetare och talhämmande naturvetare. Om studenters upplevelser av talad kommunikation i en kommunikativ lärarutbildning*. Jönköping: Högskolan i Jönköping, Ansats 2004:1.
- Backlund, B. (1992). Kroppsspråket. I S. Strömquist (Red.), *Tal och samtal* (ss. 87-106). Lund: Studentlitteratur.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.) *Theorising Special Education* (ss.44-60). London and New York: Routledge.
- Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära. I I. Bråten (Red.) *Vygotskij och pedagogiken* ( ss.7- 31). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, samspel och lärande* (ss. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Furman, B. (2002). *Fjärilar I magen – behandlingsmetoder vid rädsla, panik och andra ångestillstånd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Furmark, T. (2000). *Social Phobia – From Epidemiology to Brain Function*. Uppsala: Avhandling, Uppsala universitet, Institutionen för psykologi.
- Holmeros Skoglund, K. & Högberg, I. (2003). *Studentsupport vid Högskolan i Borås – Behov, verksamhet och visioner*. Rapport från Centrum för lärande och undervisning Nr 5:2003. Borås: Högskolan i Borås.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, samspel och lärande* (ss. 143-166). Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåver, A. (1999) *Social fobi – Att känna sig granskad och bortgjord*. Stockholm: Cura.
- Lanerfeldt, M. (1992). Talängslan. I Rudberg, L. (Red.) *Barns språk- och talsvårigheter* (ss.53-65). Lund: Studentlitteratur.
- Lanerfeldt, M. (1995). *Talare eller tigare: En undersökning om gymnasieelevers inställning till muntlig framställning på teoretiska respektive praktiska linjer*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Lindén, M. & Norström, M. (2003). *Våga tala - Om Studenthälsans kursverksamhet för studenter med talängslan*. Uppsala: Studenthälsan.
- Lpf 94 (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosman, G.B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the Field – An introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Rygvold, A-L. (2001). Språk- och talstörningar. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (ss. 186 – 222). Lund: Studentlitteratur.
- Skiöld, B-A. (1992). En talande tystnad. I S. Strömquist (Red.), *Tal och samtal* (ss. 61-86). Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, S. (1998). *Talarskolan*. Malmö: Gleerups.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen Om att se olikhet som en resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö högskola.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (1999). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## Bilaga I

14 mars 2006

Hej!

Jag är sångpedagog och arbetar på Vägga gymnasieskola i Karlshamn samtidigt som jag studerar specialpedagogik 41-60p på distans vid Högskolan Kristianstad. Just nu håller jag på att skriva en c-uppsats och ämnet jag valt är talängslan eller rädsla för muntlig kommunikation.

För att kunna belysa detta ämne har jag tänkt intervjua ett antal gymnasielärare som undervisar i svenska och/eller samhällskunskap. Jag söker svar på frågan om hur lärarna på gymnasiet förhåller sig till de tysta eleverna.

Jag skulle vara mycket tacksam om Du ville ställa upp för en intervju som beräknas ska ta ca 30 min.

Medverkan i intervjuerna kan när som helst avbrytas och uppgifterna kommer att behandlas strängt konfidentiellt. Alla svaren kommer att behandlas så att de i efterhand inte kommer att kunna härledas till specifika personer och de insamlade uppgifterna kommer endast att användas för denna uppsats.

Jag kontaktar dig via mail om ett par dagar och hör om Du är intresserad.

Är det något Du undrar över när Du mig säkrast via e-post eller telefon.

Vänliga hälsningar

Anna-Bengta Friberg

annabengta.friberg@xxx.xxxxxxxx.se  
telefon xxxx-xxxxx arb.

xxxx-xxxxxxx

### Frågeområden

\*Inledande frågor:

Hur länge har du jobbat på gymnasiet?

Vilka ämnen undervisar du i?

\*Vad har lärarna för tankar om talängslan?

Har du några elever som sitter tysta på lektionerna?

Vilka är de? Flickor, pojkar?

Vad tror du det beror på att vissa elever är så rädda? Har du några tankar om det?

\*Har lärarna några strategier för att stödja elever med talängslan och hur ser de i så fall ut?

Berätta rent konkret hur du hanterar diskussioner och redovisningar?

Elevernas rädsla och nervositet, hur hanterar du det?

\*Har specialpedagogen någon roll i arbetet?

Har du någon hjälp av specialpedagog i ditt arbete?

På vilket sätt skulle specialpedagogen kunna ha en roll i arbetet med talängsliga elever?

\*Sista fråga:

Är det något speciellt du vill ta upp innan vi avslutar?