

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Tysta elever

- en studie om hur pedagoger kan stödja blyga och talängsliga elever i skolan

Författare

Jennie Martinsson

Susanne Persson

Handledare

Annika Rydstedt

Tysta elever

- en studie om hur pedagoger kan stödja blyga och talängsliga elever i skolan

Abstract

Syftet med detta arbete är att belysa pedagogers erfarenheter om arbetet med de elever som inte vågar tala inför sina klasskamrater. Vidare belyser arbetet eventuella orsaker till uppkomsten av rädsla att våga tala. Det resoneras även mycket om vikten av att kunna tala för sig, vilket innebär ett problem för tysta elever. Den litteraturstudie som ligger till grund för denna undersökning berör tolkningar om vad läroplanen och kursplanerna skrivit om dessa elever. Även som olika forskares uppfattningar om tystlåtenhetens känsla, orsaker, konsekvenser och åtgärder berörs. Den empiriska studien består av intervjuer med åtta pedagoger. Med en kvalitativ metod har sedan intervjuerna genomförts, bearbetats och givit ett resultat som inte är allmängiltigt för hela landets pedagoger, men kan dock ge en insikt i vad några pedagoger har för uppfattning om detta ämne. Vårt huvudresultat visar att samtliga pedagoger anser att det företrädesvis är arbetet med ett gott klimat i gruppen som är av vikt för att tysta elever ska känna trygghet och harmoni. Till detta finns en mängd olika strategier, som till exempel att arbeta i mindre grupper eller en-till-en-metod vilket gör det lättare att skapa relationer.

Ämnesord:

Arbetsmetoder, Blyghet, Otrygghet, Självaktning, Själv tillit, Talängslan, Tysthet

INNEHÅLL

1 INLEDNING	5
1.1 BAKGRUND	5
1.2 SYFTE	6
1.3 STYRDOKUMENT	6
1.4 RAPPORTENS DISPOSITION	8
2 LITTERATURGENOMGÅNG.....	10
2.1 BEGREPPSFÖRKLARINGAR.....	10
2.2 UTVECKLINGSTEORIER	11
2.2.1 Psykodynamisk utveckling.....	12
2.2.2 Kognitiv utveckling.....	13
2.2.3 Socioemotionell utveckling.....	13
2.3 TEORIER OM ORSAK TILL TALÄNGSLAN	14
2.4 GEMENSAMMA EGENSKAPER HOS TYSTA ELEVER	15
2.4.1 Blyghet.....	15
2.4.2 Fostrans betydelse.....	16
2.5 MOTIV TILL VARFÖR TYSTA ELEVER BÖR FÅ HJÄLP.....	17
2.6 ATT UPPTÄCKA TYSTA ELEVER	19
2.7 HUR PEDAGOGEN KAN STÖDJA TYSTA ELEVER.....	20
2.7.1 Utveckla och synliggöra elevens självbild.....	21
2.7.2 Social träning som metod.....	22
2.7.3 Samverkan med hemmen.....	23
2.8 LITTERATURSAMMANFATTNING	24
3 PROBLEMFÖRMULERING.....	25
4 EMPIRISK DEL	26
4.1 METOD.....	26
4.2 UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE.....	27
4.3 VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP, AVGRÄNSNING OCH URVAL.....	28
4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	29
4.5 BEARBETNINGSMETODER OCH DATAINSAMLINGSMETOD.....	29
5 RESULTATREDOVISNING.....	31
5.1 PEDAGOGENS ARBETSSÄTT MED TYSTA ELEVER	31
5.1.1 Att utarbeta en trygg miljö.....	31
5.1.2 Tålamod att vänta ut eleven.....	32
5.1.3 Mindre grupper	33
5.2 METOD OCH MATERIAL ATT ANVÄNDA I ARBETET	33
5.2.1 Bilden som stöd för talet.....	33
5.2.2 Musik, rim och ramsor som igångsättande redskap.....	34
5.2.3 Eleven får berätta.....	34
5.3 REFLEKTIONER KRING ARBETET MED TYSTA ELEVER.....	35
5.3.1 Bakomliggande orsaker.....	35
5.3.2 Föräldrar som länk till en trygg relation mellan elev och pedagog.....	36
5.3.3 Att uppmärksamma och uppmuntra tysta elever.....	36
5.3.4 Knyta relationer.....	38
5.4 SLUTSATSER AV RESULTATET	39
6 DISKUSSION.....	40
6.1 METODDISKUSSION.....	46
6.2 SLUTSATSER	47
6.3 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	47
7 SAMMANFATTNING	48

REFERENSER	49
-------------------------	-----------

BILAGOR

ÖVNINGSEXEMPEL.....	Bilaga A: 1 – A:4
INTERVJUFRÅGOR	Bilaga B

1 INLEDNING

*Jag tror att den största gåvan
jag kan tänka mig att få
av någon människa
är
att bli sedd av henne, hörd av henne,
förstådd och vidrörd av henne.
Den största gåvan jag kan ge
är
att se, höra, förstå och
att vidröra en annan människa.
När så har skett känner jag
att vi har skapat kontakt.
(Satir)*

Eftersom det i samhället finns olikheter mellan oss människor kan vi skönja detta även i skolans värld. Denna värld som ska vara en skola för alla. Vissa kan ha det väldigt lätt för sig – andra svårt. En del elever kan vara livliga – det vill säga att de syns och hörs medan andra elever är tysta. Även om alla pedagoger har erfarenhet av att tysta och ängsliga elever praktiskt taget finns i varje klass kan de vara svåra att upptäcka eftersom de ofta gör sig osynliga och försvinner i mängden. För många tysta och blyga elever kan det vara en plåga att tala högt inför åhörare även om gruppen är liten, ändå är det kanske något som varje elev måste göra. Det är viktigt att uppmärksamma dessa elever för att kunna hjälpa och stödja dem att utveckla sina möjligheter att kommunicera och våga bli mer synliga.

1.1 BAKGRUND

Vi vill i vår studie undersöka hur pedagoger kan uppmärksamma tysta och blyga elever och hur det rent praktiskt går till att arbeta med dessa elever för att de ska våga uttrycka sina tankar i tal. Ett motiv till vårt val av ämne är att vi känner empati för de elever som vi kallar tysta elever. När vi själva gick i grundskolan var vi just dessa tysta elever som inte märktes. Vi gjorde allt vi skulle, oftast med mycket goda resultat och det var aldrig någon pedagog som

tyckte att vi var besvärliga eller uppmärksammade att vi var ovanligt tysta. Möjligen berodde det på att vi, utåt sett, alltid var snälla, duktiga och harmoniska. Vi har även under vår verksamhetsförslagda utbildning sett hur tysta elever blir osynliga. Det är oftast pratglada elever som uppmärksammas. Vi har därför fått uppfattningen att pedagoger många gånger, även om de uppfattar en elev som tyst, inte vet vad de kan göra åt detta vanligt förekommande problem. Vi tror därför att skolans personal behöver få bättre kunskap om hur de kan arbeta med muntlig framställning i skolan och vad som bör tänkas på. Det är viktigt att det finns en strukturerad pedagogisk tanke bakom verbal träning. Elever som är tysta behöver hjälp med att våga tala för att kunna leva i dagens samhälle eftersom muntlig kommunikation är en viktig del av vår vardag i det sociala livet. Som pedagoger vill vi ge eleverna en bra start i livet inom detta område.

En annan orsak till att vi valt att skriva om detta ämne är att dagens skola, enligt styrdokumentet *Lpo 94 – Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Utbildningsdepartementet, 1998), ska vara en skola för alla. Detta betyder att alla elever ska vara lika betydelsefulla och få den hjälp de behöver för att utvecklas på ett positivt sätt. Det är viktigt att kunna kommunicera med varandra i dagens samhälle och då det i forskningen mest talas om hur skolan ska hantera *stökiga* elever, vill vi i vår undersökning, trycka på vikten av att tystlåtna elever ska få den hjälp de behöver om de ska få en plats i en skola för alla, en plats som de så väl förtjänar.

1.2 SYFTE

Pedagogen har en viktig uppgift i att skapa bra förutsättningar där elever kan känna lust till att lära och utvecklas. Det övergripande syftet med detta arbete är att belysa vilka erfarenheter pedagoger har av att arbeta med tysta elever. Dessutom vill vi undersöka vad pedagoger anser om vilket stöd och vilken hjälp dessa elever måste få för att uppnå en så god lärandesituation och utveckling som möjligt.

1.3 STYRDOKUMENT

Läroplanen *Lpo 94* (Utbildningsdepartementet, 1998), som fastställs av riksdagen för den svenska skolan, kan ses som pedagogens kontrakt det vill säga en skrivelse vilken alla som

arbetar inom skolan är skyldiga att följa. Denna läroplan är öppen för olika tolkningar beroende på vilken situation som behandlas. En förutsättning för att forma en god miljö för lärande, är att skapa förståelse och ett gott bemötande av elever. ”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (a.a. s.9). Om eleven inte känner en social gemenskap, vilket ger trygghet, ska skolan hjälpa och stötta eleven. På pedagogens ansvar ligger att organisera och genomföra arbetet på så sätt att eleven får stimulans och stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. ”Varje elev har rätt att i skolan få utveckla, känna växande glädje och få erfara den tillfredställelse som det är att göra framsteg och övervinna svårigheter” (a.a. s.9).

Detta arbete avser området tysta, blyga och talängsliga elever, vilket gör att sökningen i läroplanen inriktar sig på våra tolkningar av skriftens budskap rörande vad som bekräftar eller intygar att vi i skolan ska hjälpa elever som har svårt att tala inför klassen, utan att känna olust. Skolans uppdrag är att ge rikliga ”möjligheter att samtala, läsa och skriva” där varje elev skall ”få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (a.a. s.8). Omtanke ska visas för elevers olika förutsättningar och behov, det vill säga, skolan ska präglas av omsorg om individen. Eleverna ska därmed förberedas för att leva och verka i samhället. ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (a.a. s.12).

Skolan är en plats där elever ska arbeta individuellt, samarbeta med varandra samt diskutera och argumentera för sin sak. På åtskilliga ställen i *Grundskolans kursplaner och betygsriterier* (Skolverket, 2000) står att eleverna, för att få godkänt i vissa ämnen, är ålagda att göra muntliga framträdanden. I kursplanen under ”mål som eleverna skall uppnått i slutet av femte skolåret och nionde skolåret” står det att läsa följande:

Eleven skall

- kunna delta i enkla samtal om vardagliga och välbekanta ämnen
- kunna i enkel form muntligt berätta något [...]
- kunna samtala om [...]
- kunna berätta om [...]
- kunna föra diskussioner [...]
- aktivt kunna delta i samtal [...]

- redovisa ett arbete muntligt [...]

Rent kunskapsmässigt klarar de elever som är rädda för att tala högt inför klassen detta, trots att det är en mycket ångestfylld situation för dem. Då elever inte förmår att tala högt inför klassen skall pedagogen uppmärksamma och försöka tillgodose elevens behov på bästa möjliga sätt. Detta står uttryckt i *Lpo 94* (Utbildningsdepartementet, 1998)

Läraren skall

- ”organisera och genomföra arbeten så att eleven får stöd för sin språk- och kommunikationsutveckling” (a.a. s.15).

1.4 RAPPORTENS DISPOSITION

Det första kapitlet består av en inledning till vårt arbete där vi även berättar om bakgrunden till valet av ämne. Arbetet kopplas till styrdokument och syfte, därefter följer arbetets uppläggning.

I litteraturgenomgången behandlar vi den litteratur som vi läst inför vårt arbete. Vi beskriver eventuella orsaker till varför elever blir tysta, varför tysta elever behöver få hjälp, hur pedagogen kan uppmärksamma dessa elever och hur pedagogen kan stödja tysta elever. Vi tar också upp olika teorier om elevers utveckling. Här behandlas även aspekten blyghet då det kan finnas ett samband mellan talängslan och blyghet. I vår litteraturgenomgång har vi använt oss av både forskningsresultat och vad olika författare skrivit om ämnet. Vi har även använt oss av engelskspråkig litteratur av Janet Collins för att få ett vidgat perspektiv om vad icke svensköversatt litteratur säger om ämnet. Vi vill här också klargöra att vi har valt att använda det begrepp som respektive författare använt sig av. Av samma orsak använder vi oss av båda begreppen barn och elev. Med anledning av detta har de olika begreppen varierat i samma stycke. Bland annat har vi använt oss av Ingvar Bergh, som på ett överskådligt sätt skriver om talängslan och hur pedagoger kan arbeta med detta i skolan. Sist sammanfattar vi litteraturen.

I vår problemformulering preciseras de frågeställningar som är våra utgångspunkter för undersökningen gällande tysta elever.

Kapitlet som följer, teoretiska och metodologiska utgångspunkter, redovisar vårt val av undersökningsmetoder och motiverar varför vi valt just de metoder som ligger till grund för studiens genomförande.

Den empiriska delen, presenterar vårt upplägg och genomförande av vår undersökning; hur vi har gått tillväga med intervjuer och vårt bearbetningssätt av intervjusvar. Här presenteras också etiska överväganden, val av undersökningsgrupp, urval, datainsamlingsmetod och steg i sättet att bearbeta vår undersökning.

I resultatet redovisar och bearbetar vi de sammanställda svaren som vi fått genom intervjuer med åtta olika pedagoger. Vi redogör för resultatet i tre underrubriker utifrån våra intervjufrågor. Dessa underrubriker har sedan delats in i flera kategorier. Vi redovisar även för slutsatser av resultatet.

I diskussionen reflekterar vi över resultatet av vår undersökning och knyter det till litteraturen. Vi kopplar också resultatet till läroplanen *Lpo 94*, kursplaner och undersökningens syfte. Här redogör vi även för våra egna reflektioner. Vi diskuterar även resultatens konsekvenser för yrkesrollen samt validiteten för vår undersökning. Till sist gör vi en kort sammanfattning som innehåller huvuddragen i arbetet; litteratur, problemformulering, metod, resultat och slutsatser.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I detta kapitel definieras begreppet tysta elever. Som vi inledningsvis klargjorde är alla individer olika till sin läggning, men för att underlätta arbetets fortsatta gång och läsarens förståelse har vi ändå valt att ta med gemensamma egenskaper gällande tysta elever. Då vi har funnit att blyghet och fostrans betydelse är egenskaper som författarna är överens om har vi valt att behandla dessa under egna rubriker. Det finns dock en fara med att kategorisera och stoppa in dessa elever i ett fack vilket ej heller är vår avsikt. Vår tanke är att undersöka tysta elever ur flera perspektiv det vill säga, eventuella orsaker, motiv till varför tysta elever bör få hjälp och hur pedagogen kan stödja tysta elever. För att åskådliggöra vad författarna betonar har vi lagt in citat från den litteratur vi läst.

2.1 BEGREPPSFÖRKLARINGAR

Med definitionen tysta elever menar vi elever som knappt syns eller hörs i skolan. De beskrivs ofta som inåtvända, tystlåtna, talängsliga, kommunikationsängsliga, blyga, osynliga, otrygga och som elever med dålig självförtroende. De kan även vara bärare av allvarliga känslomässiga svårigheter samt att de sätter andras behov framför sina egna. Här nedan förklarar vi de begrepp gällande tysta elever som kan läsas i litteraturen.

Tyst beskrivs som något ”som inte ger något (nämnvärt) ljud ifrån sig”. Talas det specifikt om en person som är tyst avses en ”person som talar mycket litet (eller inte alls) eller med mycket låg stämma och inte heller på annat sätt ger nämnvärt ljud ifrån sig” (Språkdata, 1996, *Bd 3* s.429).

Talängslan benämns som ”rädsla för att tala särskilt i större grupp” (Språkdata, 1996, *Bd 3* s.327). Enligt Bergh (1985) är ”den som ofta klandrar sig själv för att han inte yttrade sig, inte sa det han tänkte därför att han inte vågade, inte var säker på hur det skulle uttryckas, var rädd för att göra bort sig, rädd för vad andra skulle tycka osv. – han har inte språkligt god självförtroende. Han är talängslig” (a.a. s.7). Lanerfeldts (1992) definition på talängslan är då en person ”känner ett så starkt obehag att tala inför åhörare att han hellre låter bli” (a.a. s.54).

- Inåtvänd* definieras gällande en person ”som är inriktad på det egna jaget och undviker närmare kontakt med andra” (Språkdata, 1996, *Bd 2* s.71). Folkman och Svedin (2003) talar om brist på socialt samspel på grund av bristande självtillit och att dessa barn sluter sig i ett skal. Enligt författarna innebär inåtvändhet att personen drar sig undan kommunikation, det vill säga det sociala samspelet. De menar att dessa elever gör sig osynliga.
- Osynlig* benämns som något ”som inte syns, om något konkret som är dolt eller som inte avviker från omgivningen annat än under speciella omständigheter” (Språkdata, 1996, *Bd 2* s.536). Folkman (1998) menar att tysta elever inte märks eller syns, det vill säga de är osynliga, tysta, medgörliga, säger aldrig emot eller försöker hävda sin vilja.
- Otrygg* förklaras som en person ”som känner sig oroad eller hotad” (Språkdata, 1996, *Bd 2* s.537). Apter (1997) talar om självförtroende och självvaktning ”ens värde som människa och ens livs betydelse” (a.a. s.20) och beskriver otrygga personer som oroliga att misslyckas och att denna ängslan orsakas av låg självvaktning.
- Blyg* framställs som en person ”som känner sig osäker eller utlämnad vid umgänge med andra pga. dåligt självförtroende, ovana vid främmande etc.” (Språkdata, 1995, *Bd 1* s.172). Zimbardo och Radl (1982) skriver att blyghet enligt nutida psykiatri betraktas eller anses som en social fobi och ger sin definition på *blyghet*. ”Blyghet är en psykisk hållning som gör människor extremt fixerade och upptagna av hur omvärlden uppfattar dem” (a.a. s.10).

2.2 UTVECKLINGSTEORIER

Faktorer som kan påverka och avgöra bakomliggande orsaker till människans beteende kan beskrivas i olika utvecklingsteorier. De teorier vi valt att redogöra för är psykodynamisk, kognitiv och socioemotionell utveckling, gällande barn mellan sex och tolv år. Forskarna Hwang och Nilsson (2003) menar att utvecklingspsykologi har till uppgift att beskriva det som sker med en individ under hela dess livslängd och förklara varför individen blir till den person den är. Något som försvårar förståelsen av människans utveckling är att individer skiljer sig åt beträffande utvecklingshastighet och beteendemönster. För att i utvecklingspsykologisk mening förstå ett barn måste personen först och främst sätta sig in i vad barnet har med sig från

början, det vill säga det genetiska arvet, men också hur barnets utveckling har påverkats av den sociala bakgrunden och av hur förhållandet till föräldrar och kamrater sett ut. Det är på så sätt ett samspel mellan en mängd olika faktorer som avgör hur det *färdiga* resultatet blir, följaktligen hur den enskilda individen ska komma att uppleva sin omvärld och bete sig gentemot den.

2.2.1 Psykodynamisk utveckling

Hwang och Nilsson (2003) skriver om psykoanalysen och dess grundare Sigmund Freud i sin bok. Enligt Freud är familjen den viktigaste miljön för barnets socialisation. Den psykiska utvecklingen sker i flera stadier, och vid varje steg är identifikationen med föräldrarna och andra auktoritetsfigurer viktig för barnets jag och för anpassningen till andra människor. Freud såg barnets utveckling som i huvudsak avslutad efter puberteten. Psykoanalytisk teori ser människans utveckling som styrd av omedvetna motiv och drifter, det vill säga omedvetna drivkrafter eller begär som påverkar allt ett barn gör och tänker. Ett av Freuds begrepp som har fått stor genomslagskraft handlar om personlighetens uppbyggnad: *jaget*, *detet* och *överjaget*. Jagets funktion är att medla mellan verklighetens krav och den omedvetna lustprincipen, det vill säga detet. Detet är ursprunget till driften som styr våra behov och som verkar enligt lustprincipen, det vill säga att barnet omedelbart vill följa sina omedvetna impulser och lustkänslor. En uppgift som jaget har är att utgöra kontakten med verkligheten. När överjaget, det vill säga samvetet har utvecklats ger det upphov till känslor som skam, dåligt självförtroende och låg självkänsla. Om jaget hotas av både detet och överjaget kan försvarsmekanismer uppstå, en av dessa är att individen går tillbaka i utvecklingsstadierna. Försvarsmekanismer, förklarar Hwang och Nilsson (2003) som oacceptabla impulser som tillfälligt trängs bort och att tankarna skärmas av från störande känslor, vilket gör att vi kan fungera effektivt i sociala sammanhang. För att kunna stödja en positiv personlighetsutveckling hos barnet är det, enligt det psykodynamiska perspektivet, viktigt att föräldrarna ser och förstår barnets behov.

Hwang och Nilsson (2003) beskriver Eriksons psykosociala teori, det vill säga teorin om hur individens själsliv påverkas av kritiska situationer. Utvecklingen omfattar hela livet menade Erikson. Enligt honom finns det åtta tydliga utvecklingsfaser, vart och ett kännetecknas av en speciell kris eller konflikt som måste lösas, vilket leder till att personligheten formas på olika sätt. Faserna upp till 12 år kan, om de löses på ett negativt sätt, göra att barnet blir tillbakadraget, känner sig otillräcklig och blir passiv. Konflikterna som behöver lösas kan handla om att känna tillit↔misstro, initiativ↔skuld eller aktivitet↔underlägsenhet till personerna i barnets omgivning.

Beroende på olika omständigheter kan individen skapa förbindelser som kan komma att prägla dess personlighet genom hela livet. Detta talar Hwang och Nilsson (2003) om då de beskriver Bowlbys anknytnings-teori. Den sociala utvecklingen styrs av fyra olika stadier som barnet behöver gå igenom. Barnet visar olika beteenden, som till exempel att gråta för att få uppmärksamhet av sin anknytningsperson. Vid dessa tillfällen sker ett samspel, om anknytningspersonen svarar på barnets beteende. Om barnet inte får den kommunikationen kan den få svårt att samspela med och lita på sin omgivning.

2.2.2 Kognitiv utveckling

Nilsson (1999) skriver om det kognitiva perspektivet på utveckling, vilket är grundat av Piaget. Detta perspektiv baseras på att barnets utveckling socialt och emotionellt är parallellt med barnets underliggande tankestrukturer. Barnets utveckling har scheman som byggstenar, vilka hjälper barnet att veta hur det ska handla i olika situationer som uppstår i dess liv. Att barn har scheman kan förklaras med att deras utveckling följer en viss ordning eller ett visst mönster. Dessa schema utvecklas på skilda sätt i fyra olika faser, barnet uppfattar och förstår omvärlden på olika sätt och därför beter sig barnet därefter. Då existerande scheman inte stämmer med de erfarenheter barnet gör uppstår en obalans som först leder till en viss förvirring men som sedan kan bidra till att gamla scheman modifieras, utvecklas och nya konstrueras, allt för att bilden av världen ska stämma med erfarenheterna.

2.2.3 Socioemotionell utveckling

Hwang och Nilsson (2003) redogör för Vygotskij och hans utvecklingspsykologi. Vygotskij menade att barnets utveckling är helt beroende av vilken kulturell situation det växer upp i, utvecklingen är så att säga kulturspecifik. Utvecklingen ska ses som ett resultat av barnets sociala samspel med pedagoger, syskon och föräldrar. För att lära sig att hantera olika problem som uppstår och att tolka och hantera sin omgivning, utvecklar människan psykologiska verktyg, först och främst språket. De vuxna ska låta barnet få möta krav och utmaningar som barnet kan klara av genom att anstränga sig eller få stöd från en mer erfaren person. Barnet måste få pröva sina förmågor. Kraven får dock inte bli för stora; de vuxna ska enligt Vygotskij fungera på samma sätt som en byggnadsställning då det byggs ett hus, de ska stödja och därmed främja barnets utveckling genom att formulera nya men uppnåeliga mål.

2.3 TEORIER OM ORSAK TILL TALÄNGSLAN

Ängslan för att tala menar Zimbardo och Radl (1982) beror på att blyga elever ofta saknar ”nödvändig verbal förmåga för att känna trygghet tillsammans med andra” (a.a. s.15) och hantera konflikter. Den verbala förmågan har kanske i tidig ålder inte stimulerats, det vill säga att föräldrarna inte talat tillräckligt med sina barn, läst sagor eller sjungit. Det är alltså viktigt att tidigt locka barn till samtal för att bygga upp denna förmåga. Zimbardo och Radl (1982) har även funnit att det finns samband mellan blyghet och fel på sinnesorganen. Hörselnedsättningar gör det svårt att hänga med i samtal och diskussioner liksom synnedsättningar, som gör det svårt att hänga med vad som sker framme vid tavlan i klassrummet. Konsekvenser av dessa problem kan bli förödande eftersom elever undviker att ställa frågor för att inte verka *misslyckade* och *dumma*.

Eventuella orsaker till att elever reagerar med tystnad menar Folkman (1998) kan bero på att de blivit försummade eller negativt bemötta. Ibland kan de leva i en socialt bristfällig hemmiljö och befinna sig i känslomässiga svårigheter. Även Lanerfeldt (1992) talar om en hämmande uppväxtmiljö som en eventuell bidragande orsak till talängslan. Det vill säga, att denna ängslighet kan bero på en starkt förtryckande och bestraffande attityd eller en närmiljö som ger upphov till skam eller mindrevärdes känslor, en känsla av att inte duga. Detta kan i sin tur leda till låg självvärdering. Nilzon (1999) skriver att tysthet och tillbakadragenhet inte uteslutande behöver bero på yttre orsaker, utan ofta kan vara baserat på en inre upplevelse som inte i första hand påverkats av yttre faktorer i barnets närmiljö.

Bergh (1985) menar att talängslan är en brist på språklig självtillit, och att detta dessutom hör ihop med den allmänna självtilliten, det vill säga, tron på sig själv. Talängslan är enligt författaren något som hindrar en människa från att leva ett normalt liv. En orsak till talängslan kan vara att barnen i hemmet utvecklat ett dåligt språkligt självförtroende. En stark upplevelse, en följd av händelser eller en förändrad livssituation kan göra att barnet blir språkligt mer tillbakadraget men ”grunden till mer påtaglig och långvarig ängslan läggs säkert ofta i den tidiga barndomen” (a.a. s.8). Enligt Bergh (1985) kan orsaker till talängslan delas in i tre huvudgrupper:

Överbeskyddade barn är barn som under uppväxttiden har lärt sig att ofta känna oro och rädsla inför en mängd situationer.

Barn med svagt självförtroende är barn som fått försvagad självtillit då deras naturliga behov att hävda sig själva och visa upp vad de kan inte har tillåtits. Dessa barn får känna att de inte duger och att de är otillräckliga i en mängd situationer. Konsekvensen blir att de känner sig sämre och svagare än andra barn.

Barn som inte fått kontinuerlig träning i att tala är barn som löper stora risker att bli språkligt passiva är de som inte får en kontinuerlig träning i att tala, diskutera och framföra sina tankar. En träning som naturligt kan ske i hemmet, kamratgruppen, förskolan, på fritidshemmet och i skolan (a.a. s.8-9)

2.4 GEMENSAMMA EGENSKAPER HOS TYSTA ELEVER

Collins (1996) beskriver tysta elever som motvilliga och utan förmåga att självmant kommunicera i skolan. Det gäller med både pedagoger och andra elever. Oavsett den situation dessa elever befinner sig i uppträder de många gånger på ett liknande sätt. En likhet verkar vara att de inte förefaller förfoga över rikliga variationer av svar vid krav på respons från pedagogen. Andra utmärkande drag hos tysta elever är att de tar obetydligt liten fysisk plats. De har ett reducerat självförtroende och har problem med att skapa varaktiga relationer, de räcker sällan upp handen och svarar på frågor samt att då de någon gång svarar på frågor är svaren kortfattade. Bergh (1985) talar om tysta elever som talängsliga och säger att utmärkande drag hos dessa är att de har en svag självtillit. Vanligt är att de är ängsliga, fåordiga och lågröstade. De är rädda att göra bort sig och rädda för vad andra ska tycka. Även Lanerfeldt (1992) benämner tysta elever som talängsliga och menar att deras yttre beteende ofta är lugnt och allmänt passivt medan deras inre är i kaos, vilket kan visa symptom som hjärtklappning, svettning, handlingsförlamning och stamning. Dessa elever menar Nilzon (1999) är ofta blyga, rädda och spända vilket kan resultera i att de lätt blir ledsna och deprimerade. De har ofta mindrevärdeskänslor och dåligt självförtroende. Det gör att författaren ser dessa elevers tillbakadragenhet som ett beteendeproblem.

2.4.1 Blyghet

Zimbardo och Radl (1982) talar om tysta elever som blyga och menar att karaktäristiska drag hos dessa elever är självcentrering och självupptagenhet. Utmärkande är att försöka undvika sin ängslan genom att avskärma sig från yttervärlden, det vill säga en benägenhet att fly

situationer där det egna handlandet kan kritiseras eller ifrågasättas. Blyga elever tenderar också att lägga lock på känslorna vilket visar sig i att de är mycket fogliga och obenägna att stå emot nedtryckande regler eller vad de upplever som auktoriteter, vilka har en förmåga att inge respekt. Att inåtvända elever döljer sina känslor och saknar drivkrafter att hävda sig i den sociala kontakten med andra talar även Folkman (1998) om och menar att typiskt är att de inte har någon status i gruppen. Detta beskriver Zimbardo och Radl (1982) som att blyga elever är mer beroende av andra och mer mottagliga för kamraters inflytande och menar att vid iakttagning av kamratrelationer – är dessa elever ensamma. De undviker andra elever, vilket genererar till färre vänner. Utmärkande är också att dessa elever är väluppfostrade och lyder order. Med andra ord, de hamnar sällan i bråk eftersom de är dåligt självmedvetna och låter saker och ting hända. I skolan är de motvilliga att be om hjälp och ställa frågor. Enligt pedagogers enkätsvar i Zimbardos och Radls forskning om blyga elever är dessa elever mindre aktiva, det vill säga, de sitter hellre och tittar på än deltar, de undviker ögonkontakt, har inga speciella tankar om någonting, räcker aldrig upp handen och ställer aldrig upp frivilligt. Emotionellt är de mer ledsna och skrattar sällan.

”Enligt nutida psykiatri betraktas blyghet som en social fobi” (Zimbardo & Radl, 1982, s.11). Undersökningar har visat att över 30 % av alla barn drabbas av blyghet. Det finns flera teorier om blyghetens ursprung. Två av dessa teorier är att blyghet är genetiskt betingat eller att blygheten är inlärd. Författarna menar att det är svårt att veta vad som är nedärvt respektive vad som är inlärt – en förälder som själv är blyg kan föra över detta till barnet. Andra troliga orsaker till blyghet är att den sociala och språkliga utvecklingen blivit eftersatt i någon form. Ett samband har setts mellan de som är blyga och de som är otrygga. Barnet har blivit otryggt och osäkert inför det obekanta.

2.4.2 Fostrans betydelse

Föräldrars fostran är av stor betydelse. ”Fostran och blyghet hör ihop” (Zimbardo & Radl, 1982, s.45). En alltför auktoritär förälder som fostrat sitt barn att *sitta still* och *vara tyst* och som visat alltför höga förväntningar på barnet eller inte låtit barnet få stå på egna ben, kan ge upphov till att barnet får ett dåligt självförtroende eller blir osjälvständig. Utövningen av detta föräldraskap är tämligen tystlåtet, de talar inte mycket med barnet och tröstar eller kramar sällan barnet. Uppmärksamhet får barnet endast i samband med disciplinering och vägledning. Samtidigt kan en allt för fri och slapp uppfostran med en så kallad *låt-gå*-förälder bidra till att barnets sociala utveckling hämmas. Genom sin välvilja mot barnet handlar denne förälder många gånger med

överseende och inkonsekvens vilket i förlängningen ofta kan ge barnet en känsla av att föräldern är oengagerad. Denna indolens eller lättja på regler och gränssättning kan göra att barnet känner sig otryggt, mindervärdigt och bortglömt. Följden av denna *fria* uppfostran kan då bli densamma som den auktoritära – dåligt självförtroende eller osjälvständighet. Även Apter (1997) talar om fostrans betydelse och beskriver auktoritära respektive släpphänta föräldrar. Liksom Zimbardo och Radl (1982) anser Apter (1997) att dessa två uppfostringsstilar är till skada för barns självförtroende och förmåga att klara sig på egen hand. En uppfostringsstil till en mer positiv utveckling för mognandet av omdöme och större självaktning är vad författarna kallar auktoritativ. Här lägger föräldern fram regler utan att vara auktoritär det vill säga, regler och förklaringar till dem. Exempelvis som, *Jag vill inte att du säger så till mig, därför att det gör mig ledsen* eller *Du får inte klättra så högt, därför att om du faller skadar du dig*. Barn som får denna uppfostringsstil lär sig tänka konstruktivt på sitt beteende och dess följder, vilket leder till en större självaktning.

2.5 MOTIV TILL VARFÖR TYSTA ELEVER BÖR FÅ HJÄLP

Talängsliga elever, anser Bergh (1985) behöver få hjälp med muntlig framställning eftersom de tycker att det är speciellt obehagligt att känna sig iakttagna i den stora gruppen. Att behöva ta initiativ i gruppen och agera i nya situationer och med obekanta människor ökar känslan av risken att göra bort sig, få kritiska och otrevliga kommentarer. Dessa elever kommer ofta in i en ond cirkel. Det vill säga, de förväntar sig att det ska kännas obehagligt att bli exponerad i gruppen och därmed kanske uppvisar nervösa symptom som exempelvis stamning. Dessa förväntningar slår säkert också in när eleven blir nervös och ängslan ökar eftersom det är pinsamt att staka sig. Lanerfeldt (1992) redogör för vikten av att talängsliga elever får hjälp eftersom de i skolan ofta kan bli betraktade som svaga i ämnen där det krävs muntlig framställning. Eleven kan mycket väl besitta både kunskaper och uttrycksförmåga men då denna ängslan finns upplever eleven sig som misslyckad och självkänslan blir då minimal. Lanerfeldt menar att detta även kan göra att betyg i andra ämnen sänks och varnar på grund av detta för en kedjereaktion. Nilsson (2003) går ytterligare ett steg då hon, i sin doktorsavhandling i pedagogik, menar att pedagogen måste utveckla former för elevers delaktighet vilket bidrar till en god hälsa och friska elever. Framför allt för att få tysta elever att komma till tals och nå de som inte självklart tycker det är kul att gå i skolan.

Folkman och Svedin (2003) säger att alla barn behöver och vill bli sedda, även de som gömmer sig bakom sin osäkerhet. Många barn saknar drivkraften att ta kontakt med andra

barn. Eleven behöver pedagogens hjälp att se hur andra barn kan vara mer intressanta än farliga. Elevens tro på att den har upplevelser att ge till andra människor behöver stärkas. Genom att dra sig in i ett skal upptäcker de inte något nytt om sig själva. Det är i samspel med andra som bilden av dem själva får konturer och den sociala kompetensen stärks. Om ett barn inte vågar hävda sig finns det en stor risk att det under sin uppväxt betar sig på ett negativt sätt för att tvinga den vuxne att se denne. Brist på självtillit spärrar effektivt vägen för socialt samspel. Apter (1997) menar att ängslan för att svara fel kan skapa en blockering som gör att eleven inte kan koncentrera sig. Som resultat av detta tappar ängsliga elever också sin tro på den egna kompetensen. De tappar modet och upplever det som meningslöst att ens försöka och motivationen brister. Folkman och Svedin (2003) menar att barnets självtillit kan liknas vid en blomma som behöver vattnas för att inte vissna. Barn behöver få veta att de är sedda och därmed är någon. Andra barn uppfattar då det tysta barnet som någon att räkna med och påverkan blir att dess status i gruppen höjs.

Enligt Collins (1996), är tysta elever medvetna om att det kan vara ett handikapp att vara försedd med ett tystlåtet eller försynt beteende i sociala sammanhang. Enligt dem själva har de en djup oro för att tala, vilket vanligen är i situationer där de känner sig otrygga och befinner sig i en större elevgrupp. Vid situationer då de exponeras eller tillfrågas om något har de benägenheten att bli blyga. De vet att de förmodligen kommer att bli generade och kanske rodna eller fnissa vilket kan göra att de blir ännu mer besvärade eller osäkra. Folkman (1998) menar att tysta elever behöver få hjälp eftersom de drar sig undan kommunikation och missar därmed tillfällen att utveckla social kompetens. Beteendet som tysta barn har kan leda till skolfobi, depression och anorexi. Eleven vågar inte sätta gränser och kan få svårigheter i relationer med andra. Nilzon (1999) har tagit del av en forskningsstudie utförd av Rubin och hans forskningsteam i Canada där de har följt barn från förskoleåldern till vuxen ålder. Utifrån deras forskning kunde Nilzon konstatera ett betydande samband mellan barns och vuxnas sociala svårigheter, de känner sig fångade i sin ensamhet och isolering. Han lade även märke till att tillbakadragna barn ofta blir impopulära eller utanför kamratkretsen. Zimbardo och Radl, (1982) uttrycker att "Blyga är ofta själva sina värsta kritiker" (a.a. s.11). Blyghet kan utvecklas till en bestående del av personligheten, det vill säga en plåga som isolerar, hämmar och förhindrar ett rikt och fullständigt liv. Blyga har oftast en dålig självuppfattning och betraktar sig själva som rädda, skygga, passiva och inåtvända. Författarna anser att blyghet är ett handikapp och en orsak till inlärningssvårigheter. I all sin självupptagenhet har blyga elever exempelvis svårt att rätt uppfatta vad som händer kring dem samt svårt att fokusera på

och att hålla isär vem som sagt vad. Detta gör det sammantaget svårt att tänka klart och på ett effektivt sätt formulera sig. Därför måste dessa elever få hjälp med social kontakt, ökad självkänsla och stärkt självförtroende om de ska kunna betvinga sin blyghet. När blygheten lägger hinder i vägen för kamratskap, hindras även utvecklingen. Författarna menar att kamratskap inte bara är trevligt utan ”forskning har också visat att den är betydelsefull för ett barns känslomässiga utveckling och hälsa” (a.a. s.25).

2.6 ATT UPPTÄCKA TYSTA ELEVER

Zimbardo och Radl (1982) har genom sin forskning om blyga barn, kommit fram till ett underlag för en checklista då de intervjuade ett antal pedagoger och menar att blyghet kan upptäckas genom observation av barns beteende i relationer som; föräldrar↔barn, pedagog↔elev och barn↔barn. Frågeställningar att begrunda är om eleven eller barnet visar sig vara;

- ovilligt att ta initiativ till samtal eller aktiviteter och att komma med nya idéer?
- ovilligt att bringa ordning i oklara situationer genom att ställa frågor och strukturera ett problem?
- ovilligt att prata med klasskamrater?
- tystlåtet i långa perioder och ovilligt att diskutera saker?
- oförmöget att hantera frihet?
- benäget att få problem när regler och riktlinjer saknas?
- benäget att reservationslöst lyda order? (a.a. s.122).

Andra frågor menar Zimbardo och Radl (1982) att fundera kring är; I hur hög grad måste tvång brukas för att få eleven att handla på ett visst sätt? Hur ofta uppfattar sig eleven oduglig och mindre betydande snarare än duktig och omtyckt? Ges eleven någon hänsyn i konversationer?

För att lättare kunna upptäcka de tysta elever som eventuellt finns i en klass har Collins (1996) som en vägledning för pedagoger delat in dessa elever i fyra kategorier av isolation eller tillbakadragenhet.

Att vara osynlig betyder att eleven i vissa lägen inte har någon direkt kommunikation med pedagogen under lektionen. Det kan till viss del bero på elevens egen motvilja att medverka men även att pedagogen ibland kan ignorera eller låta bli att bjuda in eleven.

<i>Att vägra delta</i>	betyder att eleven vägrar delta vid inbjudande att medverka i en diskussion eller aktivitet. Ibland kan eleven ge förklaringar till sin ovilja att medverka medan det andra gånger råder förtegenhet.
<i>Tveksamhet</i>	betyder att medverkandet är obetydligt eller tvivelaktigt då eleven försöker vara delaktig i klassens aktiviteter. Det kan vara att eleven lägger mycket tid till att observera hur andra gör och tveksamt intresserar sig för sin egen uppgift, vilket i sin tur medför att eleven inte hinner med sina egna uppgifter och därför blir efter.
<i>Olämpligt fokus</i>	betyder att elevens göromål kanske inte alls har med själva uppgiften att göra. Eleven kan förefalla utföra aktuella arbetsuppgifter men vid närmare granskning kan det upptäckas att så inte är fallet (a.a. s.36-47).

2.7 HUR PEDAGOGEN KAN STÖDJA TYSTA ELEVER

”Det är ledarledd och kontinuerlig träning som måste till” (Bergh, 1985, s.11). Om talängsliga elever fortlöpande får träna ihop med sina kamrater att avdramatisera obehagliga och svåra situationer kommer spänningen så småningom att avta. Kroppskontakt och samarbetsövningar kan vara ett steg i utvecklingen att bli av med talängslan. Det finns en mängd beprövade samarbetsövningar, rörelse-, sång- och danslekar, som i olika steg, är bra övningar att tillgå för att förebygga och avlägsna talängslan hos elever (se bilaga A:1–A:4). Förutom dessa övningar finns för pedagogen allmänna råd som:

- Försök generera en gruppatmosfär som är lugn och trygg. Eleverna behöver då inte vara rädda för att säga fel. Gruppens medlemmar bör vara överens om att inte pika varandra med elaka skämt eller hånskratt åt kamrater.
- Var uppmärksam på och motverka tänkbar mobbning från andra elever. Kompromissa ej.
- Pressa inte elever att tala, deras ängslan kan då bli värre. Visa intresse vid minsta framgång, utan att vara mästrande. Det vill säga, uppmuntra och ge beröm.
- Överbeskydda inte. Uppmuntra istället eleven att allmänt våga lite mer.
- Fixera inte talängsliga elever vid deras svårighet. Det leder ofta till större blygsel och skamkänsla genom att hela tiden påpeka att de måste tala oftare, högre och inte hålla för munnen.

- Undvik stressande tillstånd och skapa i stället lättare situationer för eleven att tala genom att observera när eleven är minst respektive mest ängsligt.
- Försök med att eleverna i klassen får möjlighet och förutsättningar att ofta tala och visa att det inte endast är pedagogens uppgift (a.a. s.12-14).

2.7.1 Utveckla och synliggöra elevens självbild

Kimber (2004) menar att i arbetet med en klass är det viktigt att skapa ett klimat där alla elever känner sig sedda, omtyckta och trygga. För att skapa detta klimat kan pedagogen dela med sig av sina egna tankar och erfarenheter. Om detta sker blir det lättare för eleverna att våga tala om sina tankar och känslor. Loggbok är även ett bra sätt för pedagogen att få reda på elevens tankar. Eleverna skriver det de har lust att förmedla till sina pedagoger, en eller ett par gånger i veckan, därefter svarar pedagogen i loggboken. Loggboken ska vara personlig och privat. Målet med loggboken är att skapa goda relationer till sina elever. Har pedagogen en god relation med eleven redan från början blir det mycket lättare att ta itu med problem. Kimber (2004) tar även upp vikten av att berömma eleven när den gjort något bra, till exempel använt sina sociala färdigheter. Pedagogen måste visa att den hyser tilltro till elevens förmåga att utvecklas. Det är även viktigt att pedagogen uppmuntrar eleverna till att berömma varandra. Även Nilsson (2003) talar om att uppmuntra och lyssna på eleverna. Det handlar om den enskilde pedagogens förhållningssätt till eleven. Det finns olika sätt för att utveckla samtal. En metod är att via skrivprocesser få tysta elever att komma till tals.

Folkman och Svedin (2003) menar att om elever inte ger något gensvar finns ingen relation som kan bygga ett samspel. Då måste pedagogen hitta elevens intresse. Eleven behöver få finnas i blickfånget och känna sig betydelsefull. Det sociala samspelet handlar om att visa vad tillit och delade upplevelser kan innebära, både gällande omtanke och ömsesidighet. Att stärka elevens självbild är något pedagogen måste arbeta med hos tysta elever. Om pedagogen ser en elev som ofta är tyst tänker pedagogen kanske att det beteendet inte är normalt. Det gäller då för pedagogen att utveckla elevens självbild och få eleven att må bättre. Folkman och Svedin (2003) talar om Sterns utvecklingslinjer; Tysta elever måste utveckla sin självkänsla genom att få hjälp med att upptäcka tillvarons mönster, få en känsla av sin inre kärna och upptäcka förmågan till samspel med andra. Pedagogen måste visa att den alltid finns till hands, därmed utvecklas elevens trygghetskänsla och dess tillit ökar. Elevens självkänsla ökas, genom att de klarar av att genomgå situationer där de måste ta plats. I dessa situationer måste

eleven uppmuntras, genom att pedagogen säger till exempel.; *Detta klarar du!* Den delade glädjen över elevens segrar gör att det kan ske en social utveckling hos barnet. Flera av dessa tysta elever har lärt sig att gömma sitt *Jag vill!* Pedagogen behöver uppmuntra elevens egen vilja och få eleven att förstå att det finns ett positivt utbyte i socialt samspel. Pedagogen kan börja det arbetet genom att ge eleven glada blickar och leenden (a.a.).

”Bästa sättet att hjälpa barn att betvinga sin blyghet är att möta dem med kärlek, vänlighet, tolerans och respekt. Alla har vi ansvar för att människor lär sig njuta av livet och lär sig tycka om såväl sig själva som andra” (Zimbardo & Radl, 1982, s.161). Några generella regler och råd, utifrån litteraturen, som pedagogen kan tillgå för att lindra blyghet och underlätta social kontakt i skolan är följande.

- Var lyhörd och försök att se elevens problematik ur dennes perspektiv.
- Var så personlig som möjligt. Hälsa var och en välkommen varje morgon och fråga hur de mår. Observera och kommentera gärna förändringar i exempelvis kläder eller frisyr.
- Ha tålamod. Elever som har benägenhet för att vara tystlåtna och håller sig i bakgrunden bör ges tid att komma in i pågående verksamhet. Om du ställer en fråga, är det lättare för den blyge att svara när du tar dig tid att invänta svaret.
- Tag ögonkontakt med eleven under samtal. Tips för att komma i jämnhöjd med eleven är att böja sig eller sitta på små stolar.
- Försök befria eleven från sin blyga hållning med hjälp av samspelslekar (övningar till äldre elever, se exempel, bilaga A:4)
- Peka aldrig ut en blyg elev genom att tvinga det att stå upp och prata inför andra – hjälp eleven att känna trygghet genom att planera och iordningställa muntliga redovisningar eller kortare framföranden.
- Försök bryta konkurrenstänkande – framhäv istället samverkan och inbördes hjälp.
(Zimbardo & Radl, 1982, s.101-128)

2.7.2 Social träning som metod

Nilzon (1999) talar om ett antal metoder vilka syftar till att träna elevers sociala förmåga. En del av träningen syftar till att eleven ska lära sig byta perspektiv. Eleven får hjälp att vinna social acceptans. I träningen ingår även övning i att lösa problem. Erfarenheterna visar att de elever som lär sig att bli accepterade efter att själva ha ansträngt sig klarar sig bra. Det är

därför viktigt att eleven lär sig övervinna sig själv. Om eleven har bristande fantasi och tankeförmåga kan speciell hjälp behövas med att utveckla sådan. Rollspel och imitation är en metod vilken författaren beskriver som bra. Genom att ge konkreta illustrationer från elevernas liv och händelser har träningen fått positiva resultat i speciellt tillbakadragna elevers liv. Eleverna för över lärdomarna till sitt eget sociala samspel med andra elever. Beröm ingår även i de metoder författaren beskriver angående att hjälpa de tysta eleverna. Andras uppskattning har visat sig påverka elevers sociala beteende. En av de mest positiva metoderna för inläring av ett fungerande samspel med andra elever i skolan är träning i ett så kallat positivt introduktionsbeteende. Pedagogen har en avgörande roll i träningen när den möter eleven. Undersökningar visar att elever vill att pedagogerna ska vara kamratliga, rättvisa, intresserade av att hjälpa eleven komma över misslyckanden och uppmuntra dem att göra nya försök.

2.7.3 Samverkan med hemmen

Zimbardo och Radl (1982) menar att en kommunikation mellan hem och skola är mycket viktig. Det är oerhört betydelsefullt att pedagoger och föräldrar har en samstämmig bild av barn som hämmas av blyghet. För att förstå omfattningen av problemet är det viktigt att de talar med varandra om barnets blyghet i olika situationer. I mötet med skolan kan många föräldrar känna sig i underläge eftersom de upplever skolans personal som auktoriteter. Därför kan det vara av vikt att föräldrar är väl förberedda. Viktigt för pedagogen att tänka på är att det är föräldrarna som känner sitt barn bäst, de är de verkliga experterna. Även Folkman (1998) anser att tillitens, självkänslans och samspelets pedagogik behövs för att hjälpa tysta elever. Föräldrarna måste känna sig trygga i skolans värld, stärkas i föräldrarollen genom att de får höra från pedagogen att deras barn behöver hjälp från dem. Föräldrarna behöver bli uppmärksammade på vilka slags behov deras barn har och att pedagogen vill hjälpa barnet. Pedagogen och föräldrarna behöver hitta metoder och tillfällen för att hjälpa det tysta barnet.

Veckobrev till hemmen, föreslår Kimber (2004) kan vara ett handlingsätt som gör att eleven känner sig sedd, dessa bör innehålla något positivt om den enskilde eleven. Breven bör vara något som alla elever vill visa upp för sina föräldrar. Om föräldern förstår att pedagogen tycker om och uppskattar ens barn kan den också lättare ta till sig den kritik som eventuellt kan finnas. Föräldrar blir på så vis mer benägna att samarbeta med pedagogen för att hjälpa barnet.

2.8 LITTERATURSAMMANFATTNING

Sökningen i litteraturen har varit information om begreppet tysta elever och hur pedagogen kan stödja dessa. Det vill säga pedagogens uppgift, att skapa bra förutsättningar för elevers utveckling. Vi har sammanfattningsvis funnit ett antal punkter att reflektera kring vid arbetet med tysta elever.

- Om tysta elever använder litteraturen begrepp som; talängslan, inåtvändhet, osynlighet, otrygghet och blyghet.
- Litteraturen talar om tysta elevers gemensamma egenskaper som; passiva, blyga, rädda, dåligt självförtroende, tar mindre fysiskt utrymme, svårt att visa känslor och tankar, ses som väluppfostrade och lyder order.
- Eventuella orsaker till tysta elever kan vara av skilda slag som; socialt bristfällig hemmiljö, syn- och hörselnedsättningar eller psykiska orsaker som inre upplevelser.
- Föräldrars fostran av eleven har betydelse; en auktoritär eller en allt för fri fostran kan få följderna att eleven får dåligt självförtroende medan en auktoritativ fostran leder till en mer positiv utveckling.
- Utvecklingsteorierna talar om vikten av att föräldrar kan samspela med sina barn. Det vill säga att de ser och förstår barnets behov i dess utveckling.
- Motiv till varför tysta elever bör få hjälp kan vara; tystlåtenheten kan få till följd att eleven tappat tron på sin kompetens vilket kan leda till inlärningssvårigheter och skolfobi, kontaktsvårigheter kan resultera till en begränsad relation med kamrater, tystheten kan bestå upp i vuxen ålder.
- Pedagogen kan upptäcka tysta elever genom observation och se om eleven är; ovillig att prata och delta i aktiviteter, tystlåten i långa perioder, tveksam, benägen att reservationslöst lyda order och ovillig att ta kontakt med klasskamrater.
- Pedagogen kan stödja tysta elever genom; att synliggöra eleven, social träning med exempelvis samarbetsövningar och att samverka med hemmen.

Vi har i litteratursökningen upptäckt att ämnet i tidigare utgiven litteratur inte behandlats i den utsträckning som vi förväntat. I forskningen talas det mest om hur skolan ska hantera så kallade *pratglada* och *stökiga* elever. Sökningen har varit gällande olika metoder eller strategier för hjälp och stöd till tysta elever. Något vi funnit är att litteratur eller forskning talar mycket lite om genusperspektivet inom talängslan.

3 PROBLEMFORMULERING

Vi vill med detta arbete få en bild av vilken erfarenhet pedagoger har av att arbeta med tysta elever. Vilka utgångspunkter som bör finnas med vid planering av vilket arbetssätt och vilka metoder som är användbara gällande tysta elever. Utifrån vårt syfte har vi valt att undersöka hur pedagoger kan stödja och arbeta med dessa elever i de lägre skolåren då det gäller val av arbetssätt för att stimulera deras självkänsla för att uppnå en så god lärandesituation och utveckling som möjligt. Våra frågeställningar blir därför:

- Vilken eller vilka erfarenheter har pedagoger av att arbeta med tysta elever?
- På vilka sätt anser sig pedagoger kunna stödja tysta elever?

4 EMPIRISK DEL

I denna del beskriver vi hur vi genomförde vår studie om pedagogers arbetssätt med tysta elever. Vi presenterar vilken metod vi valt att använda, hur vi gått tillväga samt vilka personer vi intervjuade, hur vi kategoriserade intervju svaren och vilka överväganden vi gjorde.

4.1 METOD

Vi bedömde det lämpligast att utifrån vårt syfte basera vår undersökning på en kvalitativ metod, vilken innebär intervjuer med pedagoger där vi använder oss av intervjun som redskap för att få svar på vår problemformulering. Våra intervjufrågor (bilaga B) har en strukturerad form men under intervjuerna fanns utrymme för respondenternas tankar och utlägg. Den intervjuemetod vi valt benämner Lantz (1993) som en *riktad öppen intervju* och innebär att vi ställer en bred fråga som belyses med frågeområden. Dessa frågeområdens följd kan under intervjuens gång ändras. Intervjuformen brister då inte om respondenten spontant började tala om något som vi tänkt fråga om senare. Det ger samtidigt respondenten möjlighet att fritt ge ett så uttömmande svar som möjligt. Det är viktigt i vår undersökning att försöka förstå människors sätt att resonera och eller att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster. Då är en kvalitativ undersökning rimlig. Trost (2005) beskriver datainsamlingen i en trestegsprocess. Datainsamlingen är det första steget, andra steget är bearbetning och analys av data och det tredje steget blir tolkningen av analysen eller bearbetningen. Lantz (1993) talar om samspelet mellan intervjuare och respondent och menar att fördelar med intervjun är att samtalet både sker verbalt och icke-verbalt, det vill säga att det som blir föremål för tolkning både är det som yttras verbalt och det som uttalas med gester. Kvale (1997) menar att kvalitativa undersökningar utgår från samtalet, som är en grundläggande form för mänskligt samspel. Genom samtalet får vi veta något om respondentens erfarenheter och den värld de lever i, för att sedan kunna tillföra detta till undersökningen. Att använda den kvalitativa intervjun som undersökningsmetod är samma sak som att använda ett samtal, skillnaden är att intervjun i en undersökning har en struktur och ett syfte.

Bell (2000) förklarar att en stor fördel med intervjuemetoden är dess flexibilitet. I en intervju kan det finnas följdfrågor och svaren kan utvecklas. Förberedelsen inför en intervju innebär

att intervjuaren måste välja ut viktiga frågeställningar, utforma specifika frågor och lägga upp en tidsplan för intervjun. Är undersökningens syfte att intervjuaren ska få specifik information krävs det en viss struktur på intervjun, annars är risken stor att respondenten ger information som inte är användbar i undersökningen. Lantz (1993) beskriver intervjun som ett medel för att samla information och menar att en professionellt genomförd intervju ställer krav på att intervjun givit tillförlitlig data där resultaten äger giltighet och är användbara för andra. Datainsamlingen ska spegla källan där kritisk granskning skall kunna ske i syftet att besvara frågor som; ”Har intervjuaren ställt de frågor som krävs? Speglar det som sagts under intervjun intervjupersonens uppfattning?” (a.a. s.11). En väl förberedd intervju innehåller relevanta frågor för intervjuns syfte.

4.2 UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE

Den kvalitativa metoden innebar intervjuer med pedagoger gällande erfarenhet av tysta elever och vilken eller vilka arbetsmetoder de använder sig av för att på bästa sätt stödja och underlätta för tysta elever att våga tala. Denna intervjumetod genomfördes genom att vi som intervjuare använde oss av förberedda frågor, vilka ställdes till respondenten. Vi ställde följdfrågor till respondenten i syfte att denne skulle utveckla sina svar ytterligare. Intervjufrågorna bestämdes utifrån vårt syfte. Kontakten med pedagogerna gjordes via telefon, där tid, plats och varaktighet för intervjun bestämdes. Vi informerade om att vi är lärarstudenter och går sista terminen vid Högskolan i Kristianstad, vår inriktning och vad vår undersökning innefattar. Pedagogerna fick även möjligheten att skriftligen tillskickas intervjufrågorna före intervjutillfället, detta för att få möjlighet att fundera över ämnet. En förutsättning, enligt Trost (2005), är att skriftligen skicka intervjufrågorna till respondenten för att den ska känna förtroende för oss intervjuare. Intervjuerna som tog cirka en timme genomfördes på de tillfrågades arbetsplatser. Dels av praktiska skäl och dels för att pedagogen skulle känna sig lugn och trygg i situationen. Vi hjälptes åt att ställa följdfrågor till respondenten och eftersom respondenterna var väl förberedda kunde de känna sig säkra och därmed ge mer trovärdiga svar.

4.3 VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP, AVGRÄNSNING OCH URVAL

Undersökningsfrågorna som är utgångspunkten i vår studie medför att vi behöver veta vilken erfarenhet pedagoger har av att arbeta med tysta elever för att kunna ge dem stöd. Från början hade vi funderingar kring att även göra en enkätundersökning med elever för att ta reda på hur de anser att pedagoger bör arbeta för att tysta elever ska våga tala. Efter övervägande kom vi fram till att det skulle bli svårt att finna ett bra urval av undersökningsgrupp samt att bearbetningen skulle vara för tidskrävande i jämförelse med vår tidsplanering.

Vi har valt att undersöka vårt ämne i tre skolor som finns i en mellanstor stad i sydöstra Sverige. Anledningen till att vi har valt dessa skolor är att kontakter redan fanns sedan praktikperioderna under vår lärarutbildning samt att vår lärarutbildare under den verksamhetsförlagda utbildningstiden höstterminen 2005 rekommenderade de pedagoger som hade erfarenhet av ämnet. Vi har valt att begränsa vår undersökning till pedagoger som undervisar i skolår 1-6 med en undersökningsgrupp bestående av åtta pedagoger. Pedagogerna, som fortsättningsvis kommer att nämnas med ett P och en siffra, är medvetet valda utifrån utbildning och yrkeserfarenhet för att vi skulle kunna upptäcka skillnader och likheter i deras arbets sätt med de tysta eleverna. Trots att pedagogernas tid var otillräcklig ställde de upp i intervjun eftersom de ansåg att vår undersökning var intressant och viktig. Fem av pedagogerna genomgår eller har genomgått en specialpedagogisk utbildning, vilket också framgår av tabellen nedan. Det som däremot inte framgår av tabellen är om någon av de övriga pedagogerna har någon form av samarbete med en specialpedagog.

Respondent	Utbildning	Antal år i yrket	Arbetar vid intervjutillfället som:
Pedagog 1 (P1)	Grundskollärare så 1-7	3	Speciallärare
Pedagog 2 (P2)	Fritidspedagog Specialpedagog	9 0,5	Specialpedagog
Pedagog 3 (P3)	Mellanstadielärare	15	Klasslärare
Pedagog 4 (P4)	Förskollärare Pågående Specialpedagog utbildning	27	Fritidspedagog och speciallärare
Pedagog 5 (P5)	Tidigarelärare, Ma/Na så 1-7 Pågående Specialpedagog utbildning	6	Grundskolelärare
Pedagog 6 (P6)	Grundskollärare, Sv/So/Mu så 1-7 Specialpedagog	11	Specialpedagog
Pedagog 7 (P7)	Tidigarelärare, Sv/Sa så 1-7	6	Klasslärare
Pedagog 8 (P8)	Förskollärare. Särskild lärarutbildning så 1-7 Ma/No	8	Klasslärare

Figur 1. Urval av respondenter.

4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Bell (2000) skriver om att många organisationer har utformat etiska riktlinjer för sin verksamhet och där ingår en viss formalisering av kontakter med studenter och forskare som vill studera olika aspekter av verksamheten. En av dessa organisationer är Vetenskapsrådet som i sin skrivelse *Forskningsetiska principer* (2002) har utformat fyra huvudkrav att tänka på då någon form av forskning genomförs. Det första kravet är *informationskravet* och handlar om att forskarna ska se till att deltagarna i en undersökning är fullt medvetna om forskningens syfte och att de är medvetna om sina rättigheter. Det andra är *samtyckeskravet* vilket innebär att det före en undersökning klargörs för respondenten att det hela är frivilligt, att hon eller han kan avstå från att besvara en viss fråga och när som helst välja att avsluta undersökningen. Det tredje kravet handlar om *konfidentialitet*, det vill säga att personuppgifter inte ska lämnas ut. Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet* och som handlar om att insamlade uppgifter inte får användas i annat än vetenskapliga syften. Vetenskapsrådet (2002) liksom Bell (2000) menar att ett etiskt förhållningssätt gör att forskarna blir medvetna om vilka skyldigheter de har i förhållande till de personer de studerar och om vad som generellt sett anses som acceptabelt och icke acceptabelt. I den bemärkelsen fungerar ett sådant förhållningssätt klargörande. Det har gjort att vi som studenter inför denna studie har tänkt igenom hur vi ska kunna garantera integritet, konfidentialitet och frivillighet gällande de respondenter som kommer att medverka i vår studie. Därför har vi valt att respondenterna ska vara anonyma, vi har berättat för de medverkande vilket syftet är med studien, vad som kommer ske med den information de lämnar och vilka som kommer ha tillgång till studien.

4.5 BEARBETNINGSMETODER OCH DATAINSAMLINGSMETOD

I vår undersökning har vi utfört åtta stycken personliga intervjuer med pedagoger verksamma i skolan. Dessa intervjuer genomförde vi tillsammans eftersom vi ansåg att vi genom detta förfarande kunde få till stånd olika följdfrågor och därmed rikare diskussioner. Intervjuerna har spelats in på bandspelare av den orsaken att det underlättar för oss intervjuare och trovärdigheten ökar då ingen information går förlorad. Genom detta förfarande kunde vi koncentrera oss på intervjusvaren och därför kunna ställa relevanta och passande följdfrågor. Därefter har vi skrivit ned intervjuerna i fulltext och därefter delat upp texten utifrån frågorna för att kunna välja väsentliga delar för våra frågeställningar och vår undersökning. Vi valde att bearbeta intervjuerna snabbast möjligt efter genomförandet och på ett systematiskt sätt

såsom Patel och Davidson (2003) förespråkar, det vill säga att vi först bör läsa svaren upprepade gånger och urskilja mönster i svaren, för att sedan preliminärt kategorisera de olika pedagogernas svar. När strukturen börjar ta form kan relationen ses mellan de olika kategorierna som behöver ha tydliga rubriker där ämnets relevans synliggörs i texten. Vår slutsats har gjorts enligt vad Bjurwill (2001) rekommenderar. För att på ett tydligt sätt visa resultatsammanfattningen bör slutsatsen kortfattat skrivas i punktform.

5 RESULTATREDOVISNING

Nedan följer en presentation av studiens resultat i löpande text under rubriker efter kategoriseringen av respondenternas svar. Kategoriseringen är gjord utifrån de svar där vi funnit tydliga mönster i intervjuerna. Citat finns även med i kategorierna för att stärka redovisningen av resultatet. Respondenterna nämns enligt *Figur 1* (se s.28). Vid varje respondents svar har vi skrivit ut deras benämning. När svar har givits, som vi har delat in som gemensamma för vissa pedagoger, har vi skrivit samman dessa svar och därefter skrivit ut de respondenternas benämningar som en upprädnig. Detta för att tydliggöra när flera respondenter har svarat liknande gällande någon intervjufråga och se hur respondenterna eventuellt har liknande tankar och erfarenheter kring arbetssätt med tysta elever. Här följer en kategorisering av de erfarenheter som respondenterna har av arbetet med tysta elever.

5.1 PEDAGOGENS ARBETSSÄTT MED TYSTA ELEVER

De tydliga mönster vi fann i intervjun gällande pedagogernas arbetssätt med tysta elever omfattar deras arbete med klimatet i klassrummet, tålmod att vänta ut eleven och att arbeta i mindre grupper.

5.1.1 Att utarbeta en trygg miljö

Respondenterna i undersökningsgruppen talar om vikten av elevers trygghet i gruppen. Alla är överens om att klassrumsklimatet är viktigt eftersom det både kan förstärka och försvaga eleven.

Man måste arbeta för att tysta elever inte är något konstigt. Visa på att vi alla är olika. Pedagogen måste ge klara besked, det vill säga en klar struktur om klimatet i klassen ska bli bra. (P1)

P1, P3 och P5 menar att det är viktigt att arbeta med gruppens beteende och utveckla en empatisk stämning i klassen. Till exempel får det inte vara tillåtet med kommentarer om att det inte hörs vad en elev säger eller att det skrattas åt någon som kanske säger fel. P7 tycker det är viktigt att inte pressa på för mycket när det gäller tysta elever men att de ändå måste få ta plats i klassrummet. P6 menar att placeringen i klassrummet är viktigt att tänka på när det

gäller tysta elever medan P3 och P4 talar om vikten att inte särskilja eller särbehandla tysta elever eftersom de i de flesta fall inte önskat en särbehandling. P6 säger att det är bra att använda sig av kamratstödjare – exempelvis *Friends* som är ett samarbete mellan vuxna och elever i skolan. Även P2 ger exempel på hur det kan arbetas med tysta elever genom *Trygghetsgrupper*.

I dessa grupper arbetar vi med rollspel där eleverna får träna på att stå för sina åsikter, ge komplimanger och våga göra bort sig. Alla elever blir accepterade i gruppen och det går även att bryta elevernas typiska roller i gruppen. (P2)

Även P3 arbetar med teater i klassen för att alla ska få komma till tals. P4 och P5 menar att när en tyst elev så småningom säger något som alla i klassen kan höra är det viktigt att även de andra eleverna kommer med beröm eftersom den bekräftelsen kan få tystheten att släppa.

Trygghet i klassrummet är en förutsättning för att eleverna ska våga tala högt, den tryggheten kan innebära en sådan liten sak som att almanackan dras varje dag av en elev. (P8)

5.1.2 Tålamod att vänta ut eleven

P2, P3, P4, P5 och P8 talar om vikten av uthållighet och tolerans med tysta elever. Det är viktigt att det får ta tid. P2 säger att det är viktigt att vänta ut eleven när det är dess tur att säga något i gruppen. Exempelvis om eleven ska läsa högt inför klassen genomför den eventuellt vissa steg innan den börjar läsa, det är viktigt att vänta på eleven tills den börjar läsa. P3 säger att eftersom en tyst elev kan gå ett steg framåt och sedan två steg tillbaka måste pedagogen ha tålamod och fortsätta arbeta med att utveckla elevens tal för att eleven ska klara sig i samhället.

En fälla för pedagogen kan vara att tala för eleven, om exempelvis eleven inte svarar när eleven blir tillfrågad om den tyckte en viss uppgift var rolig och vi svarar åt den istället, och exempelvis säger; – Ja, det verkade som du tyckte att uppgiften var rolig. Om pedagogen fastnar i denna fälla blir eleven behandlad som ett litet barn, vilket måste kännas hemskt för eleven. Lika viktigt är det att inte elevens kompisar talar för eleven. (P3)

P5 menar att ge tysta elever tid och utrymme och att inte stressa dem och samtidigt visa intresse för vad de har att säga, oavsett om det tar tid eller att det knappt hörs vad de säger, är viktigt. Även P4 talar om att när tid finns kan eleven och pedagogen spela spel. Då finns

möjligheter för pedagogen att vänta ut eleven när den ska säga något. Detta engagerar eleven och situationen blir avspänd.

5.1.3 Mindre grupper

P1, P2, P3, P5, P6 och P8 talar alla om smågrupper som ett bra sätt att arbeta med tysta elever. P5 menar att om elever flera gånger får sitta i små grupper, läsa och småprata gör att tysta elever vågar höja sin röst. P1 och P6 tycker det är bra att jobba i *bikupeform*. När eleverna arbetar i *bikupeform* sitter de i mindre grupper och diskuterar. Det blir då ingen ensidig kommunikation. P8 menar att mindre grupper och halvklasslektioner är utvecklande för de tysta eleverna. Både P2 och P3 säger att små läsgrupper är bra för de tysta eleverna. Tysta elever känner sig trygga och vågar tala oftare när de sitter i en mindre grupp. P2 säger också att ett sätt att hjälpa tysta elever kan vara att en tyst elev får sitta och diskutera eller läsa med en elev som talar väldigt mycket, eleverna kan hjälpa varandra att bli mer jämlika.

5.2 METOD OCH MATERIAL ATT ANVÄNDA I ARBETET

De märkbara modeller vi fann vara dominerande för pedagogernas metod och användande av material omfattar användandet av bild, musik, rim och ramsor och att eleven får berätta. Dessutom fann vi att P1, P2 och P7 säger sig inte använda något speciellt material i arbetet med tysta elever.

Jag tycker att materialet kommer i andra hand. Förhållningssättet är viktigast. Är man klar över sitt förhållningssätt kan man börja fundera över material. Bra är att hitta en betydelsefull uppgift för barnet. (P1)

5.2.1 Bilden som stöd för talet

P1 menar att eleven kan känna stort stöd av hjälpmedel som Overhead-bilder och stödord. Även P3 talar om bild som ett hjälpmedel och menar att bilden kan vara bra att arbeta med som grund för att hjälpa eleverna att tala, en utgångspunkt som en del elever har lätt att fundera kring. P4 använder sig av bilder som ett material där eleven får veta vad som händer under varje dag genom att foton och tecknade bilder sätts upp på rad i klassrummet. Detta gör att eleven får mer struktur i sin vardag och känner sig säkrare som person. Ett material som P5 använder sig av är *Rätt eller fel* utgivet på Sherholt förlag. Här ska eleverna se på en bild och sedan läsa påståenden som de ska ta ställning till om det är sant, falskt eller kanske stämmer med bilden.

5.2.2 Musik, rim och ramsor som igångsättande redskap

Körläsning är en bra metod menar P1.

Man kan använda sig av någon ramsa, till exempel *Pelle Plutt* där alla säger ett ord i ramsan. Men man måste tänka på att ge tysta barn mer tid, en del behöver först kolla in för att se hur det går till. Om man arbetar med rörelselekar kan man i förväg bestämma rörelser att ta till om man inte kommer på någon ny för tillfället. (P1)

P3 tycker att det ibland är bra att välja ut den tyste eleven och en annan elev.

[...] sedan kan jag säga en glosa på engelska som de ska säga samtidigt på svenska när jag har sagt 1, 2 och 3. Det brukar fungera för att få den tyste eleven att tala. Musiken kan också vara en möjlighet att arbeta med för dessa elever, då de oftast sjunger med. (P3)

Material som kan göra att eleven känner sig säkrare när den talar och som P4 arbetar utifrån är *Trulleböcker*, *Bornholmsmodellen* och *Språkeri och Språkera*. Dessa material behandlar språkutvecklingen med rim, ramsor och talljuden som kan vara korta eller långa. Även P6 använder sig av ordförrådsövningar men tar även hjälp av en talpedagog för att öka på ordförrådet och utveckla den språkliga medvetenheten.

Ett fantastiskt material vi använt i engelska heter *Rhyme time*. Här sjungs alla texter 100 gånger om och sedan hade de en text i läsläxa som de kunde sjunga om de ville. De fick också hem alla sånger/texterna på cd så att de kunde sjunga hemma. (P5)

Eleverna får på detta sätt en större säkerhet genom att få möjlighet att flera gånger repetera det som de kan få i uppgift att säga inför klassen.

5.2.3 Eleven får berätta

Både P1 och P8 tycker att *Helgprat* är bra att arbeta utifrån.

På måndagen låter jag mina elever välja tre saker var att berätta om som de har gjort i helgen. Helgprat är bra att använda sig av för när eleverna får säga tre saker var känner de att de är på samma nivå. Alla säger då lika många saker. Den tyste eleven kan också få hoppa över första rundan eftersom den behöver kanske höra vad de andra eleverna berättar om för att känna sig mer säker på vad den ska säga. (P8)

P8 berättar också att det är bra att använda sig av redovisningar där eleven får prata om något som bara den eleven vet någonting om. Det ger en större säkerhet hos eleven eftersom det inte är någon som vet om att det kanske sägs något fel. Ett annat sätt är att de tysta eleverna får

skriva om sig själva eftersom när de skriver utifrån sig själva behärskar de ämnet och därmed ökar självförtroendet. Även P6 menar att det är bra är att låta eleverna få chans att skriva ned sina tankar. P3, P4 och P6 talar om *Sociala berättelser* som en bra metod att använda.

När jag använder sociala berättelser låter jag eleverna få tala utifrån sina egna liv.
Det kan exempelvis vara om sina egna familjer eller husdjur. (P6)

P6 fortsätter att berätta att eleverna också får fundera över vad som hade hänt om den hade agerat annorlunda i en viss situation. Detta används för att eleven ska förstå att den kan känna sig tryggare när den talar.

5.3 REFLEKTIONER KRING ARBETET MED TYSTA ELEVER

Vi fann tydliga exempel på de tankar som pedagogerna hade om det ytterligare stöd som kan ges i arbetet kring tysta elever. Dessa är; att ta reda på bakomliggande orsaker, god föräldrakontakt, att uppmärksamma och uppmuntra samt knyta relationer.

5.3.1 Bakomliggande orsaker

P1, P2, P4, P5 och P8 har funderingar kring tysta elever och tycker det är viktigt att ta reda på dess bakomliggande orsaker. P1 säger att talängslan kan bottna i mycket.

Det gäller att hitta bakomliggande orsaker för att kunna hjälpa dem. Det kan vara medicinska orsaker och det kan vara att de är rädda att göra bort sig. (P1)

P4 menar att tysthet kan bero på att eleven har tysta föräldrar, att eleven är ovan vid umgänge, familjen är sluten, eleven kanske har fysiska problem med exempelvis gommen och tystheten kan också innebära att eleven har DAMP – *Deficit in Attention, Motor control and Perception* eller ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*.

Tystheten kan även bero på talförseningar som bottnar i att eleven känner sig osäker och har dåligt självförtroende. Vissa elever tycker om att vara tysta, de talar när de själva vill och dessa elever måste det också finnas plats för i gruppen. Att arbeta med en-till-en-metoden kan vara bra att använda sig av då pedagogen söker efter bakomliggande orsaker. (P4)

P2 och P4 har funderingar kring att pedagogen i vissa fall behöver ta kontakt med en talpedagog för att få stöd och hjälp med den tysta eleven. Talpedagogen utför tester gällande

hur exempelvis gommen fungerar, om eleven kan uttrycka olika ljudningar och talpedagogen provar sig fram för att förstå elevens svårigheter. Den erfarenhet P5 har av tysta elever består av två olika orsaker; tyst men pratar lite och mutist, det vill säga talar inte alls. Ibland krävs det kanske ett samarbete med psykolog menar P5. P8 tror att bakomliggande orsaker till elevers tysthet kan vara dåligt självförtroende.

5.3.2 Föräldrar som länk till en trygg relation mellan elev och pedagog

P1, P2, P4 och P5 talar om hur viktig föräldrakontakten är för att de ska kunna ge hjälp och stöd för de tysta eleverna. P1 säger att en bra föräldrakontakt är viktig.

Föräldrakontakten är A och O. Det är annars svårt för pedagogen att få veta något. (P1)

De tysta eleverna talar ofta mycket hemma, säger P2.

En god kommunikation med föräldrarna är alltid viktigt för att ta reda på vad eleven anser om skolan och hur eleven mår i skolan. (P2)

P4 tycker att en *Kontaktbok* med hemmen behövs eftersom föräldrarna kan få reda på utvecklingen gällande eleven.

Att prata med föräldrarna kan aldrig vara fel för att höra om det är skolbundet eller om de är tysta överallt. Är det bara i skolan måste man utreda vad det är i den miljön som gör att de känner sig osäkra. (P5)

Pedagogerna menar att en god föräldrakontakt är ett måste för en trygg relation mellan pedagoger, elev och föräldrar.

5.3.3 Att uppmärksamma och uppmuntra tysta elever

P1 och P4 talar om vikten av att starta tidigt med att uppmuntra tysta elevers tal. P4 menar att pedagogen bör gå igenom alla tester som den tysta eleven har varit med om och inte säga att tystnaden beror på omognad.

Det är viktigt att starta tidigt med att uppmuntra de tysta eleverna när de talar, även om de inte talar ofta. Vissa blir nervösa av att man ställer frågor och ber dem svara utan att de räckt upp handen medan andra kanske känner sig hjälpta av att de tvingas svara. Att prata om något som man endast vet själv gör att man inte behöver vara rädd för att säga fel. Att ha en betydelsefull uppgift gör att eleven får känna sig betydelsefull. (P1)

P7 tycker att pedagoger ska försöka att få tysta elever att prata lite genom att ta med dem i samtalen och ibland be dem svara fastän de inte räckt upp handen. P2 försöker att uppmuntra tysta elever genom att leka fram orden.

Om eleven börjar skratta genom att vi pedagoger tramsar oss kan den glömma bort att vara tyst [...] Det är bra när eleven försäger sig, om eleven har tappat linjalen på golvet och säger; – Nej, nu tappade jag linjalen på golvet igen. En sådan situation gör att man kan spinna vidare på det sagda och uppmuntra elevens tal. (P2)

P3 och P4 talar om att pedagoger ofta måste tänka på att uppmärksamma den tysta eleven och inte missa eleven på lektionerna.

Försök att öka självförtroendet hos eleven och få den lilla personen att växa (P4)

Även P5 talar om att uppmuntra och uppmärksamma den tysta eleven och hela tiden bekräfta tysta elevers goda sidor och berömma dem för allt de säger.

Det känns som om det är väldigt viktigt att vara glad och öppen, positiv och tillåtande i samspelet med eleverna. Personligen tror jag att min lyhördhet och min positiva framtoning kan få tysta elever att känna sig säkra och trygga. (P5)

P6 menar att pedagoger ska vara noga med att ta reda på elevers förkunskaper för att på bästa sätt kunna utnyttja elevens starka sidor i arbetet med att uppmuntra eleven.

Det går inte att tvinga fram något, man är duktig på olika saker – jag tänker på de olika intellekten och att man kan utnyttja elevens starka sidor. (P6)

P8 använder sig av humorn och uppmuntrar eleven genom att skoja fram talet.

Efter att jag har ställt en fråga som jag vet att alla kan svara på, så säger jag till exempel; - Min allra, allra högsta önskan är att alla räcker upp handen nu! Jag överdramatiserar lite, då vågar de tysta eleverna också försiktigt räkka upp handen och jag låter dem svara. (P8)

Pedagogen når långt i arbetet med tysta elever genom att visa en positiv inställning och berömma eleven säger P8.

5.3.4 Knyta relationer

För att förtydliga pedagogernas uppfattning om vikten av att knyta relationer till eleven har vi valt att ta med följande citat.

Det gäller att få tysta elever att känna sig säkra och trygga då man ska knyta relationer. Kanske också att pedagogen vågar göra fel ibland och stå för det. (P5)

P2 och P4 tycker att ett bra sätt att arbeta är att knyta en relation till eleven och därefter bjuda in andra i relationen. De menar att dessa elever också behöver få en kamratrelation och hitta någon att umgås med i skolan och på fritiden, någon som de vågar tala med.

Efter att man har tagit reda på orsaken till tystheten behöver man arbeta med att titta på gruppkonstellationen och få eleven att hitta positiva kamratrelationer. Jag kan även knyta en relation genom en-till-en-metoden. Det innebär att aktiviteter utförs mellan mig och den tysta eleven. Tyvärr är det svårt att få tid med detta men om man får denna tid över kan fler elever efterhand plockas in i aktiviteten, det kan socialt stödja eleven. (P4)

P6 och P8 säger att det är viktigt att bekräfta eleven, se eleven och uppmuntra eleven för att den ska våga tala. Skapa en relation med eleven är viktigt, detta gör pedagogen genom att ge respons på elevernas texter och tal, det eleven säger och skriver ger pedagogen positiva motfrågor och kommentarer till. Att hitta infallsvinklar – att ta reda på och utgå från elevernas intressen och att kunna ställa frågor om intresset har visat sig vara en bra metod. Eleven känner sig då uppmärksammas och vågar uttrycka sig ännu mer i tal och skrift. Eleven måste förstå att den är lika viktig som alla andra. Andra funderingar som P6 har är hur överlämnandet sker mellan årskurserna eftersom det är så oerhört viktigt med trygghet för dessa elever.

5.4 SLUTSATSER AV RESULTATET

Vår tolkning av resultatet utgår ifrån vad pedagogerna anser är viktigast i arbetet kring tysta elever. Det kopplar vi till vårt syfte med undersökningen vilket är hur pedagogen genom sina erfarenheter kan skapa bra förutsättningar för tysta elever i utvecklingen mot en ökad social kommunikation. Vi har i vår undersökning uppnått vårt syfte genom att vi kommit fram till följande slutsatser.

- Den empatiska stämningen i klassen är av vikt för den tyste elevens trygghet.
- En god relation mellan pedagog och elev är av stor betydelse för tilliten.
- Att arbeta i mindre grupper ökar trygghetskänslan för tysta elever.
- Det är viktigt att pedagogen uppmärksammar och uppmuntrar den tysta eleven och visar tålamod, väntar ut tysta elever samt ger tysta elever tid att förbereda sig i talsituationer.
- Vetskap om bakomliggande orsaker underlättar och utgör grunden för pedagogens arbetssätt med tysta elever.
- En god föräldrakontakt bidrar till ett förenklat arbete kring elevens behov av stöd samt att pedagogen får vetskap om elevens trivsel i skolan.
- Eftersom olika material och metoder lämpar sig olika bra till skilda elever behöver pedagogerna utgå från elevens. Det visar också att det i skolan finns ett behov av en väl utarbetad plan för att fånga upp tysta och talängsliga elever.

Förutom dessa resultat har vi funnit en intressant iakttagelse, nämligen att pedagogerna har likartad kunskap och erfarenheter av arbetet med tysta elever. Vad som tydligt framkommit i vår undersökning är att oavsett arbetssätt eller materialanvändning är pedagogens förhållningssätt viktigt, det vill säga, inställning, uppfattning eller attityd till problematiken kring tysta elever är viktigt.

6 DISKUSSION

Syftet med diskussionen är att knyta samman de teoretiska och praktiska delarna i arbetet till en helhet. Vi har under arbetets gång fått erfara att ämnet tysta elever är ett stort och omfattande område. Det har givit oss en tydlig och klar inblick inom pedagogers synsätt gällande arbetet med tysta elever. Vårt syfte med undersökningen var att ta reda på pedagogers erfarenheter kring arbetet med tysta elever samt hur de kan stödja och arbeta med dessa elever.

De åtta intervjuade respondenterna har olika lång yrkeserfarenhet. En respondent har arbetat tjugosju år i skolan medan en annan har arbetat i tre år. Detta har dock inte visat sig ha betydelse i svaren på av intervjufrågorna. Oavsett hur många år respondenterna har i yrket har det visat sig att de har liknande kunskap och erfarenheter om tysta elever. Våra funderingar om anledningen till att skillnaden mellan respondenternas arbetsätt och metoder är så liten kanske beror på att flertalet av respondenterna genomgår eller genomgått en specialpedagogisk utbildning och därför har fortbildning inom ämnet. Deras idéer kring tysta elevers behov av hjälp och stöd och att inte utsätta dem för mer press än nödvändigt, kan vara att de minns tysta klasskamrater. Därför kan de kanske lättare föreställa sig hur de kände när de blev tvingade att tala inför klassen. Eller kan det vara så att de, liksom vi, tillhörde de tysta och blyga eleverna i skolan.

I Läroplanen *Lpo 94* (Utbildningsdepartementet, 1998) står skrivet att skolans uppdrag är att ge rikliga ”möjligheter att samtala, läsa och skriva” där varje elev skall ”få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (a.a. s. 8). Vi ser därför att pedagogerna har en viktig uppgift i att arbeta med att hjälpa och stödja de tysta eleverna. Men för att detta arbete ska nå ett gott resultat måste de som arbetar i skolan veta vad en tyst elev innebär. Vi valde därför att i vårt arbete ta med de olika begrepp som litteraturen talar om. Tysta elever definieras som talängsliga, inåtvända, osynliga, otrygga och blyga. Till denna problematik kan finnas flera orsaker.

Vi har funnit att faktorer som kan påverka och avgöra bakomliggande orsaker till den tysta elevens beteende kan beskrivas i olika utvecklingsteorier. Hwang och Nilsson (2003) redogör för Vygotskijs utvecklingsteori. Vygotskij menar att de vuxna ska låta barnet få möta krav och utmaningar som barnet kan klara av genom att anstränga sig eller få stöd från en mer erfaren person. Vi tycker därmed att det är viktigt att pedagoger utarbetar uppnåeliga mål för de tysta

eleverna, det medverkar till att arbetet med de tysta eleverna är målinriktat och den tysta elevens utveckling stöds av pedagogen. Hwang och Nilsson (2003) beskriver Eriksons psykosociala teori gällande barns utveckling. Erikson menar att barnet måste få känna aktivitet istället för underlägsenhet till personerna i sin omgivning annars kan barnet bli passivt och känna sig mindervärdigt. Detta medför enligt oss att både föräldrar och pedagoger måste ge respons på vad barnen till exempel säger, skriver, ritar eller sjunger. Det för att barnen ska bli aktiva och våga tala. Nilzon (1999) skriver om det kognitiva perspektivet på utveckling. Denna teorin är grundad av Piaget och där beskrivs barns utveckling som att den har scheman som byggstenar. Dessa scheman är gällande de tankestrukturer som avgör hur barnet handlar i olika situationer. När tankestrukturerna är negativa betar sig också barnet på ett negativt sätt. Då måste föräldrar och pedagoger ge nya positiva erfarenheter till barnet som gör att barnets tankestrukturer kan ändras och detta kan medföra att barnet till exempel vågar tala inför andra. Dessa positiva erfarenheter kan innebära att pedagogen visar på och förstärker något barnet har skrivit, sagt eller ritat. Barnet kan då känna att dess tankar är viktiga. Enligt oss är det även viktigt att föräldrar är medvetna om och förstår utvecklingsteorierna gällande barns utveckling, detta för att kunna samspela med sina barn och stödja de barn som till exempel är tysta. Även pedagoger bör vara medvetna om olika steg i elevens utveckling för att kunna avgöra om tystheten beror på omognad eller något annat. Respondenten P4 visar funderingar om detta då denne talar om att tystheten kan bero på fysiska eller psykiska problem. Litteraturen uttrycker detta på ett mildare sätt och kallar det för känslomässiga svårigheter.

Känslomässiga svårigheter såsom; ångslan, rädsla och blygsel kan ha sitt upphov i vad Apter (1997), Bergh (1985) och Collins (1996) talar om då tysta elever sällan eller aldrig räcker upp handen och svarar på frågor. De menar att tysta elever har dåligt självförtroende och dålig språklig självtillit vilket genererar till oro att misslyckas och därför känner starkt obehag att tala inför en grupp människor. Respondenterna i studien har också insett dessa problem hos tysta elever och menar att de behöver bli mer säkra och trygga i sig själva. Till detta behöver pedagogerna använda olika strategier och metoder för att skapa så gynnsamma förutsättningar som möjligt för att dessa elever ska övervinna sina svårigheter. Vi har därför förstått att det i skolan finns ett behov av en väl utarbetad plan för att fånga upp och vidta åtgärder för tysta elever. Eftersom, det enligt oss, finns en del forskning inom området anser vi det inte som några större problem att hitta relevant litteratur och material för att göra en plan. Vi tror att tysta elever kan bli ett allt mindre problem om pedagogen väver in olika gruppövningar, från

exempelvis Bergh (1985), då övningarna, vad vi kunnat utläsa, är beprövade och stärker elevers självförtroende och lust att tala då det ställs lämpligt höga krav på tysta elever. Övningarna går ut på att kontinuerligt träna ihop med kamrater för att avdramatisera obehagliga och svåra situationer då eleven ska göra någon form av muntlig framställning. Övningar där de får läsa i kör gör att de inte behöver känna sig utpekade då det inte bara är deras röst som hörs. Danslekar och sången kan medverka till att de tysta eleverna får en stärkt känsla av kontakt och samhörighet med de andra i gruppen. Samtidigt som vi tycker att dessa gruppövningar kan hjälpa tysta elever är vi medvetna om det hos dessa elever kan finnas en inre problematik. Därför kan tysta elever behöva en annan slags hjälp, den hjälpen kan vi koppla samman med den psykodynamiska utvecklingen som Hwang och Nilsson (2003) skriver om. I den psykodynamiska utvecklingen, där bland annat Freud och Bowlbys teorier tas upp, är familjen viktig. Föräldrarna behöver se barnets behov för att barnet ska utveckla ett bra självförtroende och kunna samspela med sin omgivning. Därför behöver pedagogen tala med föräldrarna och eleven gällande situationen i hemmet. Det kan handla om att föräldrarna behöver tänka på att lyssna och svara när barnet talar.

Som vi inledningsvis skrev i litteraturgenomgången finns en fara i att kategorisera eller stoppa in elever i speciella fack. Vi anser dock att det ändå bör finnas en viss vetskap om tysta elevers egenskaper. Vår tanke är att om det finns vetskap om vissa utmärkande drag hos tysta elever kan det vara lättare för pedagogen att upptäcka och förstå eleven. I synnerhet då Nilzon (1999) går så långt som att kalla dessa elevers tillbakadragenhet för ett beteendeproblem. Kanske är det ofta så att allt inte är som det kan synas vara. Lanerfeldt (1992) bekräftar detta genom att tala om tysta elevers yttre beteende som att det ofta kan visa sig vara lugnt och allmänt passivt medan det inre är i kaos. Vi har i vår undersökning funnit att respondenterna utelämnar de gemensamma egenskaperna i sina funderingar kring tysta elever och fokuserar istället på de bakomliggande orsakerna. De menar att vetskap om bakomliggande orsaker underlättar och utgör grunden för pedagogens arbetssätt med dessa elever. I vår litteraturgenomgång poängteras också de bakomliggande orsakerna. Både litteratur och respondenter menar att dessa kan vara av skilda slag som; socialt bristfällig hemmiljö, syn- och hörselnedsättningar eller psykiska orsaker som inre upplevelser. Bergh (1985) menar att elevers brist på språklig självförtroende kan ha utvecklats i hemmet. Detta till följd av starka upplevelser och händelser som gjort eleven mer tillbakadragen. Även Zimbardo och Radl (1982) talar om vad barnet utvecklar i hemmet och menar att en tillbakadragenhet i form av blyghet kan vara en följd av föräldrars fostran. En auktoritär eller en allt för fri fostran kan få följder som dåligt självförtroende medan en auktoritativ fostran leder

till en mer positiv utveckling. Vi har i vår undersökning sett att det är den till synes enda uppfostringsstil som kan motverka att elever blir tystlåtna. Pedagogerna i intervjun talar om vikten av elevers trygghet och ett gott klassrumsklimat för att motverka tystlåtenhet. Till det gäller det att arbeta med gruppens beteende där en klar struktur med klara besked ska ges om en empatisk stämning ska kunna uppnås. Det behöver alltså sättas tydliga regler och gränser men vi vill påstå att om eleverna inte bryr sig eller inte förstår vidden av att följa dessa regler då pedagogen kanske inte varit tydlig nog eller missat att förklara detta. Ja, då faller det ganska platt. Våra tankar har därför förts vidare till att den auktoritativa fostringsstilen som kännetecknas av regler och förklaringar till dem borde ligga som en tydlig del av pedagogik- eller ledarstilutbildningen då den kan ses som en utomordentlig hjälp för pedagogen att utveckla tankar om hur en empatisk stämning i klassen kan utvecklas och där elevers självförtroende och självaktning kan få växa.

Ett starkt motiv till att upptäcka tysta elever tycker vi är att de själva inte säger ifrån om att de behöver hjälp och därför kommer de in i en ond cirkel. Detta styrks av Lanerfeldt (1992) som menar att en kedjereaktion av detta kan innebära att betyg i andra ämnen sänks. På åtskilliga ställen i *Grundskolans kursplaner och betygskriterier* (Skolverket, 2000) står att eleverna, för att få godkänt i vissa ämnen, är tvungna att göra muntliga framträdanden. Motiven visar på att pedagogerna måste upptäcka de tysta eleverna. Vi upplever därför att det är av stor vikt av att det finns kompetenta pedagoger som är medvetna om varför tysta elever behöver hjälp och stöd, samt hur detta stöd bör ges. Vad som framkommit i vår undersökning är att de respondenter som ingått i vår intervju är medvetna om problematiken kring tysta elevers språkliga förmåga samt har även flera olika strategier för hur de ska kunna hjälpa och stödja tysta elever.

Vi tycker att den tyste eleven behöver synliggöras för att utveckla en stärkt självbild. Om inte eleven blir synliggjord eller uppmärksammas blundar pedagogen för problemet och visar därmed eleven att dess bekymmer inte är av vikt. Resultatet kan då bli att elevens motivation brister och utvecklingen mot en stärkt självbild uteblir. Men att synliggöra eleven kräver också en viss försiktighet eftersom det även kan ge en motsatt effekt om det sker på en för intensiv nivå. Eleven kan då känna att så höga krav ställs att självbilden istället försvagas. Detta är något som respondenterna inte tydligt har resonerat kring, vilket vi endast kan beklaga eftersom vi tycker att arbetet kring tysta elever kräver en stor *fingertoppskänsla*. Respondenterna och litteraturen talar gällande detta om klassrumsklimatet. Litteraturen talar

om vikten av att de tysta eleverna blir sedda och samtidigt bemöts med vänlighet och respekt. För att eleverna ska bli rätt bemötta behövs en empatisk klassrumsmiljö. I arbetet med att skapa ett tillåtande klassrumsklimat kan pedagogen uppmuntra eleverna till att berömma varandra samt dela med sig av sina egna tankar och erfarenheter. Alla respondenterna talar om klassrumsklimatet, de menar att den empatiska stämningen i klassen är av vikt för den tyste elevens trygghet. En respondent sa att de arbetar med *Trygghetsgrupper* i klassen. I grupperna kan de exempelvis göra rollspel där eleverna får öva på att våga göra bort sig och det ska vara accepterat. En annan respondent sa att när en tyst elev så småningom säger något som alla i klassen kan höra är det viktigt att de andra eleverna kommer med beröm eftersom den bekräftelsen kan få tystheten att släppa. Vi tycker att ett empatiskt klassrumsklimat medverkar till trygghet och därmed en stärkt självbild hos de tysta eleverna. Den stärkta självbild gör att det lättare sker en utveckling gällande talet. Våra tankar gällande dessa pedagogers arbetssätt är att pedagogerna bidrar till att de tysta eleverna utvecklar en stärkt självbild. Detta gör de med hjälp av att eleverna i klassrumsmiljön accepterar och berömmar de tysta eleverna. Många av respondenterna talar om vikten av att visa tålamod och vänta ut tysta elever samt ge dem tid att förbereda sig i talsituationer. De menar att det är viktigt att inte stressa dem och visa intresse för vad de har att säga. Detta är viktigt oavsett om det tar tid eller att det knappt hörs vad de säger. Spela spel är ett arbetssätt som en pedagog tycker är bra, med hjälp av den situationen kan eleven väntas ut när den ska tala. Vi tycker att om pedagogen visar tålamod att vänta ut elevens tal kan denne känna att dess tankar är viktiga, detta tror vi medför att eleven utvecklas. Respondenterna i undersökningen talar om vikten av att uppmärksamma de tysta eleverna, att inte missa dessa elever på lektionerna och starta tidigt med att uppmuntra deras tal. Några av respondenterna använder sig av humor för att uppmuntra talet hos de tysta eleverna. Vi håller med om att det är viktigt att arbeta enligt detta sätt. Vi menar att det är av stor vikt att pedagoger har en positiv och glad inställning vid arbetet med att uppmärksamma och uppmuntra dessa elever. Detta gör att de blir sedda och bekräftade. Det kan medverka till att tysta elevers självförtroende stärks och de får en positivare inställning till att tala.

Vi har sett att litteraturen och respondenterna är ense om att tysta elever behöver hjälp och stöd om de ska lyckas övervinna sina svårigheter. För att åstadkomma detta pekar sedan litteraturen och respondenter på en del gemensamma metoder medan andra metoder kan skilja sig åt. Två av respondenterna har som metod att pressa tysta elever att tala och sätter dem i situationer där de är tvungna att säga något. Medan andra respondenter inte pressar tysta

elever att tala. Vi anser inte att tvång hjälper dessa elever men innebörden av press behöver inte alltid vara negativ. Dessa elever behöver så väl som andra motiveras och utmanas men pressen får inte skapa ångest för eleven. Vad alla respondenterna har som gemensam metod är att träna eleverna i att lyssna på varandra och att det därför är viktigt med ett tryggt klassrumsklimat. Bergh (1985) menar att pressade situationer bör undvikas för dessa elever men att det måste ske en fortlöpande träning tillsammans med kamrater om obehagliga och svåra situationer ska kunna avdramatiseras. Nilzon (1999) är av samma mening och talar om social träning som metod för att eleven ska få hjälp med att övervinna sina svårigheter. Även Zimbardo och Radl (1982) visar på denna strategi vilken går ut på att eleven ska försöka frigöra sig från sin blyga roll genom att ta hjälp av olika rollspels- och imitationsövningar. Både litteratur och respondenter talar *musik, rim och ramsor* som språkutvecklande metoder att använda sig av i arbetet med tysta elever. Vad respondenterna dessutom ser som ett hjälpmedel att tillgå är bildämnet då de menar att den kan fungera som ett stöd i olika talsituationer. Flertalet respondenter använder sig av att arbeta i mindre grupper då de menar att det ökar elevens trygghetskänsla på så sätt att dessa elever kan våga tala. En annan metod som respondenterna tycker givit god genomslagskraft är att eleven fått berätta utifrån sitt eget liv. Det har bland annat inneburit att eleven fått skriva ner sina tankar som sedan pedagogen givit eller ger respons på och därför varit ett sätt att knyta relationer. I undersökningen har vi sett att knyta relationer och att eleven får förtroende för pedagogen är oerhört viktigt i arbetet med tysta elever, utan knutna relationer går det inte att öka elevens självtillit.

Respondenterna och litteraturen i vår undersökning talar om att stöd till tysta elever kan ske genom en god samverkan med hemmen. Litteraturen menar att en god föräldrakontakt bidrar till ett förenklat arbete kring elevens behov av stöd samt att pedagogen får vetskap om elevens trivsel i skolan. Detta knyts an till vad respondenterna säger, de menar att en god föräldrakontakt är ett måste för en trygg relation mellan pedagog, elev och föräldrar. Folkman (1998) skriver om att föräldrarna behöver bli uppmärksammade på vilka slags behov deras barn har och att pedagogen vill hjälpa barnet. Pedagogen och föräldrarna behöver hitta metoder och tillfällen för att hjälpa det tysta barnet. Kimber (2004) menar att *Veckobrev* till hemmen kan vara ett handlingsätt som gör att eleven känner sig sedd, dessa veckobrev bör innehålla något positivt om den enskilde eleven. Även en respondent tycker att en *Kontaktbok* med hemmen behövs eftersom föräldrarna på det sättet kan få reda på utvecklingen gällande eleven. Vi tror att veckobrev och kontaktböcker är positivt för att få en god samverkan med hemmen, detta medför att föräldrarna och pedagogen kan hjälpas åt att stödja den tyste eleven.

6.1 METODDISKUSSION

Resultatet stämmer väl överens med läst litteratur. Vi tycker att vi fått en god insikt i de åtta intervjuade respondenternas föreställningar angående tysta elever. Svaret på de frågor som ställdes under de åtta intervjuerna är baserade på respondenternas egna erfarenheter och kunskaper inom området tysta elever. Vi bedömer vårt val av metod gällande undersökningen som tillfredställande och anser därför vårt resultat av undersökningen som tillförlitligt, men dock inte allmängiltigt. Då arbetet endast har utförts på *tre* skolor och endast med *åtta* pedagoger blir vår undersökning relativt regionbunden. Det kan dock ge en insikt i vad andra pedagoger har för uppfattning om detta ämne. Resultatet kan även bli missvisande på grund av att de flesta av de intervjuade pedagogerna innehar eller genomför en specialpedagogisk utbildning. Vid intervjuer behöver ett övervägande ske om att det kan finnas en viss tvekan hos pedagoger över arbetssättet med tysta elever. Trost (2005) talar om att tillit behöver skapas vid en intervjusituation. Vi försökte skapa denna tillit genom att göra respondenten insatt i vår undersökning. Detta genom att berätta om oss själva, arbetets innehåll och att i förväg skicka intervjufrågor. Samt att intervjuerna ägde rum på respektive respondents arbetsplats vilket kan göra att respondenten känner en större trygghet. Om respondenten känner tillit till intervjuaren blir intervjusvaren mer trovärdiga. Vad som emellertid kan vara negativt med att skicka intervjufrågorna i förväg är att intervjusvaren eventuellt blir mindre trovärdiga då spontaniteten i svaren minskar. Detta på grund av att tid och möjlighet ges att söka information gällande ämnet, exempelvis i litteratur eller rådfråga kollegor.

Även om respondenterna givits extra tid att begrunda våra intervjufrågor känner vi att konsekvensen av undersökningen är trovärdig och på flera gemensamma punkter visar ett resultat som kan fastställas, beträffande de skolor som ingått i undersökningen.

6.2 SLUTSATSER

De slutsatser vi kan dra utifrån vår studie, är:

- Litteratur och undersökning visar på vanligt förekommande problem hos tysta elever.
- Litteratur och undersökning visar att tysta elever behöver hjälp och stöd, däri ligger stimuli som uppmärksamhet och uppmuntran.
- Litteratur och undersökning visar att pedagogen behöver ha en medveten strategi i arbetet med tysta elever.
- Litteratur och undersökning visar att det är av största vikt att knyta relationer till tysta elever om arbetet med dessa elever ska nå ett positivt resultat.
- Litteratur och undersökning har visat att det finns många orsaker till elevers talängslan. Litteraturen har även visat på att en auktoritativ uppfostringsstil kan motverka tystlåtenhet.

Vad som tydligt framkommit i vår undersökning är att pedagogerna har åtskilliga tankar om stödet kring tysta elever men oavsett vilket arbetssätt eller material de än väljer att använda sig av är det deras förhållningssätt som är viktigast. Det betyder att uppfattningen eller attityden till problematiken kring tysta elever är viktigt.

6.3 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING

Vi hoppas att vårt arbete om tysta elever har väckt många tankar som kan leda till förändringar i skolan och ytterligare undersökningar. Under tiden som vi genomfört vår undersökning har vi stött på flera olika områden som hade varit intressanta att undersöka ytterligare. I vårt arbete har vi koncentrerat oss på vilken eller vilka erfarenheter pedagoger har av att arbeta med tysta elever och på vilka sätt de anser sig kunna ge dem stöd. Vi har inte berört ämnet om vad tysta elever själva anser om hur stöd och hjälp kan ges för att de ska uppnå en så god lärandesituation och utveckling som möjligt. Det hade varit mycket spännande att ta reda på mera om detta men eftersom vi inte hade möjlighet, på grund av tidsbrist och av att arbetet blivit för omfattande, fick det utebli. Fler intressanta områden som vi velat fördjupa oss i är; 1. Vilka elever löper störst risk att utveckla en ängslan för att tala? 2. En omfattande kvantitativ undersökning för att få en klartläggning över hur många elever som har problem med blyghet och talängslan och därmed kommunikationssvårigheter även sett ur genusperspektivet, det vill säga är det en felaktig föreställning att talängslan är vanligare bland flickor?

7 SAMMANFATTNING

I en skola för alla ska det finnas plats och möjligheter för alla att utvecklas och förberedas för att verka i ett gemensamt samhälle. Vi har utifrån vårt syfte i undersökningen fokuserat oss på vilken erfarenhet pedagoger har av att arbeta med tysta elever, och på vilka sätt de anser sig kunna stödja dem. Resultatets värde i detta arbete är hur pedagoger kan skapa goda förutsättningar för tysta elever då de behöver stöd och hjälp att våga tala.

I litteraturgenomgången fann vi att ett gott samspel mellan individer är grunden för tillit, trygghet och utveckling. Vi har med vår studie kommit fram till att alla som arbetar i skolan måste utarbeta en handlingsplan för hur arbetet med den tysta eleven skall fortskrida – det är grundläggande. Vi har insett problematikens relevans, det vill säga att inse att arbetet med att stödja tysta elever är en process.

Metoden vi har använt oss av i vår undersökning är en kvalitativ metod där åtta pedagoger i tre olika grundskolor har intervjuats. Resultatet visar att pedagogerna har liknande kunskap och erfarenheter om tysta elever oberoende av antal år i yrket. Det som tydligt framkommit i undersökningen är att pedagogerna har åtskilliga tankar om stödet kring tysta elever. De anser att det företrädesvis är ett gott klimat i gruppen som är av vikt för att elever ska känna trygghet och harmoni. Metoder och material kommer i andra hand. Det är pedagogens förhållningssätt som är det grundläggande vilket betyder att uppfattningen om eller attityden till problematiken kring tysta elever i synnerhet är avgörande.

Det mest betydelsefulla vi har kommit fram till är att vi måste bli medvetna om tysta elevers problem för att kunna skapa goda förutsättningar för dem. Svårigheter som inte uppmärksammas går inte att förbättra. Problemen visar sig inte heller likadant hos alla tysta elever även om de har många gemensamma egenskaper. Det är väsentligt att vi ser individerna för att kunna sätta in rätt stöd och hjälp.

REFERENSER

Apter, Terry. (1997). *Det trygga barnet*. Stockholm: Bokförlaget Cordia.

ISBN 91-7085-181-6

Bell, Judith. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

ISBN 91-44-01395-7

Bergh, Ingvar. (1985). *Talängslan hos barn* Rapport 1985:3. Falun/Borlänge: Högskolan.

ISBN 91-86676-04-0

Bjurwill, Christer. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01574-7

Collins, Janet. (1996). *The quiet child*. Serie: Issues in education. London: Cassell.

ISBN 0-304-33472-3

Folkman, Marie-Louise. (1998). *Utagerande och inåtvända barn*. Stockholm: Runa förlag.

ISBN 91-88298-39-6

Folkman, Marie-Louise. & Svedin, Eva. (2003). *Barn som inte leker*. Stockholm: Runa förlag.

ISBN 91-88298-64-7

Hwang, Philip. & Nilsson, Björn. (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur.

ISBN 91-27-08551-1

Kimber, Birgitta. (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens: Teori och praktisk tillämpning för pedagoger*. Solna: Ekelunds Förlag.

ISBN 91-646-2050-6

Lanerfeldt, Margareta. (1992). Talängslan. L-A. Rudberg (red) *Barns tal- och*

språksvårigheter. (ss. 53–66) Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-37151-9

Lantz, Annika. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

ISBN 91-44-38131-X

Nilsson, Lena. (2003). *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik*. Örebro: Universitet

ISBN 91-7668-337-0.

Nilzon, Kjell. (1999). *Barn med känslomässiga problem*. Lund: Studentlitteratur.

ISBN 91-44-60201-4

Patel, Runa. & Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

ISBN 91-44-02288-3

Språkdata , Göteborgs universitet. (1995). *Nationalencyklopedins ordbok Bd. 1*. Höganäs: Bra böcker. ISBN 91-7024-953-9

Språkdata , Göteborgs universitet. (1996). *Nationalencyklopedins ordbok Bd. 2*. Höganäs: Bra böcker. ISBN 91-7119-968-3

Språkdata , Göteborgs universitet. (1996). *Nationalencyklopedins ordbok Bd. 3*. Höganäs: Bra böcker. ISBN 91-7119-969-1

Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

ISBN: 91-44-03802-X

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

ISBN 91-7307-008-4

Zimbardo, Philip. G. & Radl, Shirley. L. (1982). *Det blyga barnet*. Stockholm: Liber Förlag.

ISBN 91-40-54486-9

STYRDOKUMENT

Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes förlag.
ISBN 91-38-30261-6

Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpo 94 – Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes förlag. ISBN 91-38-31413-4

INTERNET

Satir, Virginia. *Jag tror att den största gåvan...* (2005-09-15, 13:29).
<http://www.skolan.hudiksvall.se/ugglan/arbplan.pdf>

ÖVNINGSEXEMPEL MED RAMSA

(Bergh, I. (1987). *Talängslan hos barn* Rapport 1985:3. Falun/Borlänge: Högskolan)

”Ritmiska ramsor, gamla och moderna, är framför allt roligt för barn i förskoleåldrarna. Men även högre upp i åldrarna använder sej barn av ramsor i olika sammanhang. Det kan gälla räkneramsor, gissningsramsor, trollformler och rimramsor att fylla i, fingerramsor, rörelseimprovisationer och kanontalkörer m m. Även de mycket blyga barnen brukar våga fylla i rim och läsa i kör med gruppen” (a.a. s19). Exempel på ramsa:

Lejonjakt

Nu ska vi gå på lejonjakt.
Ha tungan rätt i munnen.
Vackert väder – inga lejon.

Vi kommer till en bro.
Vi kan inte gå runt den.
Vi kan inte gå under den.
Då måste vi gå över den.
Vackert väder – inga lejon.

Därpå

Vi kommer till högt gräs.
Vi kan inte gå runt det.
Vi kan inte gå under det.
Då måste vi gå genom det.
Vackert väder – inga lejon.

Därpå

Vi kommer till ett träsk.
Vi kan inte gå runt det.
Vi kan inte gå under det.
Då måste vi gå genom det.
Vackert väder – inga lejon.

Därpå

Vi kommer till ett träd.
Vi kan inte gå runt det.
Vi kan inte gå under det.
Vi måste klättra upp i det.
Vi måste klättra ner igen.

Därpå

Vackert väder – inga lejon.
Vi kommer till en grotta.
Där smyger vi oss in.
Där är det alldeles mörkt.

Vi känner oss omkring.
Vi känner något mjukt.
Vi känner något skönt.

Därpå

ETT LEJON.

Därpå

Pust
Äntligen hemma.
Vackert väder – inga lejon.

Instruktion:

Ledaren sitter vänd
Mot barnen, säger
Före med tungan
Mellan underläpp och
Undertänder. Rytmisera.
Barnen härmar.

Klappar fyra slag
Mot bröstet.

Så undan gräset med
Händerna samtidigt
med fyra sch sch sch.
sch

Paddla med händerna
ihop slurp, slurp
(4 ggr)

Klättra upp fyra tag
Spana 4 ggr.
Klättra ner fyra tag.

Känn med händerna.
Stryk med händerna.
Stryk med händerna.
Jägarna springer
tillbaka d v s gör
alla moment snabbt
i omvänd ordning.

(a.a. s.21)

ÖVNINGSEXEMPEL MED SÅNG OCH RÖRELSE

(Bergh, I. (1987). *Talängslan hos barn* Rapport 1985:3. Falun/Borlänge: Högskolan)

”För talängsliga barn kan vi se sång och musik som en naturlig inkörsport till kontakt och lek med andra barn” (a.a. s.18). ”Vi använder nu sång och rörelse i rytm, dans- och sånglek, på ett naturligt sätt ihop med kamrater. Danslekar brukar skapa en stark känsla av kontakt och samhörighet i gruppen och det är speciellt viktigt för ängsliga barn” (a.a. s.24).

Exempel på rörelsesång:

En kulen natt

En kulen natt-natt-natt

min båt jag styrde

på havets vågade-vågade-våg

så skummet yrde.

Jag stod och sågade-sågade-såg

på havets vågade-vågade-våg

långt ner i djuputti-putti-putt

en fisk jag såg,

och det var du!

Instruktion

styr

vågor med händerna

skumma

speja

vågrörelser

peka ner

måtta

peka på någon

(a.a. s.23)

En randig katt

En randig katt gick ut en natt på månskenspromenad

En randig katt gick ut en natt på månskenspromenad

En randig katt gick ut en natt på månskenspromenad

Och Bingo hette han.

B,I,N,G,O

En ytterring och en innerring med lika många i ringarna går åt var sitt håll medan texten sjungs. På B,I,N,G,O hälsar man med handslag på den som står mittemot. Så gå ytterringen ett steg medsols. Man hälsar då på en kamrat på I. Ytterringen fortsätter att gå medsols för att man ska kunna hälsa på nya kamrater på N och G. När man kommer till O kramar man om kamraten mittemot. Gör leken några gånger.

(a.a. s.25)

ÖVNINGSEXEMPEL PÅ SAMARBETSLEKAR

(Bergh, I. (1987). *Talängslan hos barn* Rapport 1985:3. Falun/Borlänge: Högskolan)

Följa John i ring

Alla står i en stor ring utan att hålla varandra i händerna. Ledaren har satt på musik efter att ha förklarat övningen (musik är dock inte nödvändigt). Någon (ev. ledaren) går in i ringen och gör en enkel rörelse i takt med musiken. Alla härmar rörelsen. När ”John” ser att alla härmar går han ut till sin plats och då går nästa in, fortsätter med föregående rörelse och gör om den till något nytt som alla härmar. Så går det vidare tills alla har varit inne i ringen.

(a.a. s.30)

Lotsövning

Det här är en form av blindbock. Alla står med ungefär lika stort avstånd mellan varandra runt rummets väggar. En står blundande eller med förbundna ögon vid en vägg. I mitten av rummet finns hinder t ex kuddar utplacerade lite var stans. På en av kuddarna finns ett föremål som den ”blinde” ska hämta. Det gäller nu för kamraterna till den blinde att lotsa den blinde genom att viska dennes namn så att han kan gå åt det håll han hör sitt namn viskas. Man kan då lotsa den blinde runt alla hinder i salen tills det är dags att lotsa honom fram till det utlagda föremålet. Detta kräver ett mycket gott samarbete mellan alla deltagare.

(a.a. s. 31)

Spegelövning/mimikövning

Arbeta parvis från börja. En är spegel och den andre är den som speglar sig. Parterna står mitt emot varandra. Den som speglar gör rörelser i ultrarapid som ”spegeln” ska härma så exakt som möjligt både framåt/bakåt och åt sidorna. Uppgiften kan också vara att, när man fått in tekniken, göra ”morgontoalett” framför spegeln (mycket långsamt) eller att sminka sej.

(a.a. s.31)

”Något givet”

För blyga barn kan det vara mycket välgörande med improvisationer, dramatiseringsövningar och teater men om barnen är mycket ängsliga får man naturligtvis inte tvinga dem att vara aktiva. Exempel på övning:

Man kan låtsas komma till ett land där man inte förstår språket och där man inte blir förstådd så att man tvingas förklara med hjälp av kroppsspråk vad man behöver handla i affären, vad man vill äta på restaurangen m.m.

(a.a. s.36)

ÖVNINGSEXEMPEL PÅ SAMSPELSLEKAR

(Zimbardo, P. G. & Radl, S. L. (1982), *Det blyga barnet*. Stockholm: Liber Förlag)

Etiketteffekten

Visa äldre barn med hjälp av följande övning hur mänskligt beteende formas av omvärldens reaktioner. Genomför övningen med en liten grupp på ca 5 barn. Gruppen har till uppgift att diskutera ett kontroversiellt ämne som föreläggs dem. På varje deltagares fästs en lapp i pannan. Vad som står där måste följas av de andra men förbli okänt för bäraren. Den mest pratsamme och utåtriktade får en lapp som säger "Bortse från vad jag säger". De andra får lappar som "Säg emot mig", "Håll med mig" och "Kritisera mig". Låt diskussionen fortgå 20-30 minuter och observera deltagarnas reaktioner. Fråga därefter var och en hur de upplevt övningen. Diskutera "etiketteringarna" och om det finns någon sanning i att "vi blir vad andra gör oss till" (a.a. s.82).

I utsatt position

Den här övningen ger ungdomar en aning om hur det känns att "stå utanför" och vilken möjlighet man har att hjälpa andra som är socialt utstötta. Övningen är giltig för elever i grundskolans högstadium samt i gymnasieskolan. Återigen byggs övningen kring en diskussion och ca 5-12 personer kan delta. En person väljs slumpmässigt ut och får inta den "utsatta" positionen, dvs en plats ca tre meter utanför den cirkel de andra är placerade i. En osynlig mur omöjliggör kommunikation från och till "den utsatta positionen". Personen i fråga hör bara delvis vad de andra pratar om men kan inte delta. Efter två minuter kan vem som helst be om lov att byta med personen på den utsatta platsen. Övningen pågår i 20 minuter då var och en får beskriva sin upplevelse av att befinna sig i utsatt position, att inte vara där, att vara osäker på om man ville offra sig och hur det kändes att bli avbytt etc. Övningen illustrerar på ett påtagligt sätt dels den obehagliga upplevelsen av hur det känns att bli utstött dels det sociala ansvar vi alla har för varandra (a.a. s.83).

INTERVJUFRÅGOR

Vår huvudfråga är:

Hur arbetar du med de tysta eleverna?

Följdfrågor:

1. Vilket material använder du dig av när du arbetar med att stödja tysta elever?
2. Varför använder du dig av just det materialet?
3. Har du någon metod som du arbetar efter gällande tysta elever?
4. Varför arbetar du utifrån den metoden?
5. Har du som pedagog några funderingar om hur du ytterligare kan hjälpa eller stödja tysta elever?