Självständigt arbete (examensarbete),15 hp, för Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6
HT 2019

En tyst elev säger mer än tusen ord.

En studie av hur några lärare upplever att de arbetar med talängsliga elever.

Ronina Jakobsson och Rebecca Eriksson

Fakulteten för lärarutbildning

Högskolan Kristianstad | www.hkr.se

Författare
Ronina Jakobsson och Rebecca Eriksson

Titel
En tyst elev säger mer än tusen ord – En studie av hur några lärare upplever att de arbetar med talängsliga elever.

Handledare
Anna Smedberg Bondesson

Examinator
Ola Svensson

Sammanfattning

Denna kvalitativa studies syfte är att genom intervjuer synliggöra några svenska lärares arbetssätt med talängsliga elever. Den frågeställning som undersökningen utgår från är ”Vilka arbetssätt med kommunikationsängsliga elever menar studiens tillfrågade lärare att de använder i sin undervisning?”**.** Teoretiskt perspektiv för studiens analys är hermeneutiken och på resultatet har ett sociokulturellt lärandeperspektiv applicerats. Studiens resultat visar att enligt de tillfrågade lärarna är att skapa trygghet i gruppen och låta den talängsliga eleven träna sig att prata i mindre sammanhang väsentligt för att underlätta för de elever som lever med olika grader av talängslan som i förlängningen riskerar att bli ett demokratiskt problem.

Ämnesord
Talängslan, Trygghet, Blyghet, Ångest, Sociokulturell

Innehållsförteckning

Förord **5**

1.Inledning, syfte och frågeställning **6**

1.1 Presentation av vår studie *6*

1.2 Syfte och frågeställning *8*

2.Forskningsbakgrund **9**

2.1 Centrala begrepp och definitioner av dessa *10*

2.2 Hur elever påverkas av talängslan *11*

2.2.1 Fysisk påverkan 11

2.2.2 Psykisk påverkan 11

2.3 Orsaker till talängslan *12*

2.4 Tidigare forskning på lärare *13*

2.4.1 Coplan, Hughes, Bosacki och Rose-Krasnor 13

2.4.2 Bosacki, Coplan, Rose-Krasnor och Hughes 14

2.4.3 Lao, Bosacki, Aksier och Coplan 14

2.4.4 Examensarbeten 15

2.4.5 Holmer, Hugosson och Waern 15

2.4.6 Engelbertsson och Hjelm 16

2.5 Tidigare forskning på elever *17*

2.5.1 Lanerfeldt 17

2.5.2 Cederberg 18

2.5.3 Utbildningsradion 18

2.5.4 Gail Jones och Gerig 19

2.6 Arbetsmetoder från forskning *20*

2.7 Slutsats litteraturgenomgång *22*

3.Teoretiska utgångspunkter **23**

4.Metod och material **24**

4.1 Vår definition av talängslan *24*

4.2 Metoder för datainsamling, bearbetning och analys *24*

4.3 Transkriberingsnyckel *26*

4.4 Etiska överväganden ... *27*

5.Undersökning, analys och resultat ... **29**

5.1 Presentation av respondenter ... *29*

5.2 Mary, lärare sedan 2009 ... *30*

5.2.1 Resultatdiskussion Mary ... 32

5.3 Gunilla, grundskollärare sedan 1999 ... *33*

5.3.1 Resultatdiskussion Gunilla ... 34

5.4 Petra, mellanstadielärare sedan 1981 ... *36*

5.4.1 Resultatdiskussion Petra ... 38

5.5 Anna, gymnasielärare sedan 2007 ... *39*

5.5.1 Resultatdiskussion Anna ... 40

6.Diskussion, metodreflektion och forskningsförslag ... **41**

6.1 Diskussion ... *41*

6.2 Metodreflektion ... *43*

6.3 Förslag till vidare forskning och utvecklingsarbete ... *43*

Referenser ... **45**

Bilagor ... **49**

Förord

I denna studie har båda skribenterna tagit lika mycket ansvar för alla delar i arbetet. Vi har skrivit alla delar tillsammans medan vi var och en för sig korrekturläst det. Under hela processen har vår handledare Anna Smedberg Bondesson varit ett stöd för oss och tillgänglig för att svara på frågor både vid personliga möten och mail vilket underlättat för oss, ett stort tack för det. Utan våra fyra respondenter från olika skolor i södra Sverige hade det inte blivit någon studie, därför vill vi tacka er för att ni deltog i studien.

1. Inledning, syfte och frågeställning

Nedan följer en inledande presentation av vår studie, syftet med denna samt vår frågeställning.

1.1 Presentation av vår studie

När vi började vår utbildning till grundlärare åk 4-6, 2016, gick vi båda med i olika Facebookgrupper för lärare för att kunna få ta del av kunskap från lärare på fältet. I flera av dessa grupper har vi under åren sett pågående diskussioner om talängsliga elever där åsikterna om problemet talängslan är vitt skilda. Somliga menar att eleverna överdriver och egentligen inte är särskilt rädda medan andra menar att det är en slags social fobi. Att meningarna är skilda har vi även fått se under tidigare VFU-perioder när vi upplevt klasser med talrädda elever där lärare ofta skjutit över ansvaret på specialpedagoger eller låtsats som om det inte varit något problem att vara kommunikationsängslig. Flera lärare har skickat eleverna till specialpedagoger istället för att be specialpedagogerna om hjälp med att hantera talängslan i klassrummet, medan andra lärare har menat att talängslan inte är något problem utan något som kommer att lösa sig på egen hand genom att eleven blir äldre. Vår egen erfarenhet, efter att ha varit talängsliga som barn, säger dock att det inte är ett problem som löser sig av sig självt utan att det är något man som lärare måste hjälpa eleverna med.

Inom skolvärlden talas det om vikten av inkludering och vikten av att läraren har viss specialpedagogisk kunskap. Enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2018) ska dessutom ”Undervisningen [...] anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (2018, s 6). I kursplanen för svenskämnet finns det både i det centrala innehållet och i kunskapskraven krav på att utveckla elevernas muntliga förmågor. För årskurs 6 är följande ett kunskapskrav: ”Dessutom kan eleven förbereda och genomföra välutvecklade muntliga redogörelser med väl fungerande inledning, innehåll och avslutning och god anpassning till syfte och mottagare.” (Lgr 11 2018, s 265). Detta mål måste nås för att få godkänt i svenskämnet. När eleverna kommer till årskurs 9 har samma kunskapskrav utvecklats ytterligare: ”Dessutom kan eleven förbereda och genomföra välutvecklade muntliga redogörelser med väl fungerande struktur och innehåll och god anpassning till syfte, mottagare och sammanhang.” (Lgr 11 2018, s 268). För kommunikationsängsliga elever kan detta bli ett problem då olika lärare har olika syn på hur talrädsla ska hanteras. Om läraren har en ”snäv” syn och anser att eleverna helt enkelt ska skärpa sig blir det svårt för eleven att nå upp till kunskapskraven och eftersom talängslan generellt sett inte är ett bestående problem kan inte detta kunskapskrav pysas enligt Skollagens 10 kap. 21 § samt 15 kap. 26 § (SFS 2010:800).

Om läraren däremot har en mer tillmötesgående syn kommer det skapas fler möjligheter för en elev med kommunikationsängslan att nå kunskapskraven. Den nyss nämnda kategorin lärare kommer att göra allt för att få eleverna att lyckas. Dessa motstridiga sätt att se på talrädsla leder i slutänden till ett samhällsproblem då elever som inte uppnår ett E i svenska inte kommer att kunna söka till gymnasiet eftersom både yrkesprogram och högskoleförberedande program kräver godkänt i ämnet svenska. En talängslig elev som tagit sig till gymnasiet kommer där mötas av den obligatoriska gymnasiegemensamma kursen Svenska 1, där kunskapskraven ser ut såhär: ”Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter på ett nyanserat sätt samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med säkerhet. Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig och väldisponerad. Språket är ledigt och anpassat till syfte, mottagare och kommunikations-situation. Eleven har god åhörarkontakt.” (Gy11 2018, s 5). Pressen på en talängslig elev avtar alltså inte efter det att grundskolan är avklarad, snarare tvärtom faktiskt.

Att talängslan skulle kunna bli ett problem för demokratin skriver till exempel Daniel Sandin: ”Talrädsla är [...] i förlängningen ett demokratiproblem.” (2017, s 20). Samhället är uppbyggt så att det ska gynna dem som har talets gåva. De som vågar göra sina röster hörda på arbetsplatsen kan göra en snabb karriär gentemot dem som inte talar, även om dessa är minst lika ambitiösa. Lika ofta ser vi hur ”vem som helst” kan bli känd och göra karriär genom att göra sin röst hörd i sociala medier, på radio och i tv. Dessutom måste vi kunna tala med till exempel tandläkare, sjukvårdspersonal och andra myndigheter. Kan, eller vågar, man inte tala blir det i slutänden ett demokratiskt problem (Axelsson 2011; Olsson Jers 2010; Sandin 2017).

Barn och ungdomars prestationer i skolan samt deras psykiska hälsa påverkas av varandra säger Björklid och Fischbein (2012). Dålig psykisk hälsa försämrar skolresultaten men även det omvända. Dåliga skolresultat kan dessutom sänka självförtroendet hos eleverna. Vidare spelar det geografiska område eleverna är bosatta i, vad de gör på sin lediga tid och vilka människor de interagerar med under sin fritid också roll då dessa olika faktorer tillsammans gör avtryck i utbildningen. Elevers etniska bakgrund får också konsekvenser för hur de tolkar situationer och fungerar i skolan. Även dessa kunskaper som Björklid och Fischbein (2012) bidrar med går att applicera på demokratiproblemet som elever som inte får hjälp med sin talängslan faktiskt riskerar att bli en del av.

När vi tittat på arbeten till vår litteraturgenomgång har vi sett två huvudmetoder för att arbeta bort talängslan. Den ena är en slags KBT-variant och den andra är att ta hjälp av retoriken och arbeta med att förbereda sina muntliga framställningar in i det minsta och öva mycket. Eftersom vi upptäckt att det endast finns lite forskning på svenska lärare önskar vi

därför få en förståelse för hur dessa lärare menar att de arbetar med talrädda elever. Fältet vi kommer beröra är lärare inom grund- och gymnasieskolan. Vi vill inte skapa en manual för hur man ska eller inte ska arbeta med elever med talrädsla, utan vi vill hitta möjligheter att ge elever med kommunikationsängslan en chans att göra framsteg genom olika arbetssätt för att på så sätt kunna nå kunskapskraven i årskurs 9 men även för att kunna komma vidare i livet. Vad vi sett på fältet är att lärare haft en tendens att skicka elever till specialpedagoger istället för att själva försöka ta itu med problemet med hjälp av handledning från specialpedagoger.

1.2 Syfte och frågeställning

Elever med talängslan ges enligt våra erfarenheter inte rätt hjälp för att genomföra sin skolgång på samma sätt som icke talängsliga elever. Skollagen säger att ”Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas.” (SFS 2010:800 kap 1 § 9). Detta gäller alltså landet i stort och bör därmed gälla i varje mindre enhet också, så som i alla klassrum i landet och för varje specifik elev. Då vi inte har erfarenhet av att det fungerar på detta vis vill vi ta reda på hur lärare anser sig jobba med undervisningen för att den ska bli likvärdig även innanför klassrummets väggar. Vi har redan stött på lärare som tänker likt Björklid och Fischbein (2012) som menar att lärandet inte endast sker i ett klassrum utan i situationer där man som människa undersöker en specifik händelses betydelse och vi har även stött på mindre tillmötesgående lärare till talrädda elever. I vår litteraturgenomgång har vi endast hittat lite om hur verksamma svenska lärare faktiskt arbetar med dessa elever. Därför är vårt syfte med studien att genom intervjuer få fram kvalitativ data för att ta reda på hur några lärare menar att de arbetar med talrädda elever.

Vår frågeställning är följande:

Vilka arbetssätt med kommunikationsängsliga elever menar studiens tillfrågade lärare att de använder i sin undervisning?

2. Forskningsbakgrund

Vår avsikt med litteraturgenomgången var från början att utgå från svensk forskning på grundskollärares metoder att arbeta med talängsliga elever. Detta eftersom vi menade att svensk forskning skulle kunna komplettera de luckor om talängslan som vi anser saknas i vår utbildning.

När vi sökte efter tidigare forskning använde vi oss till en början av sökorden *talängslan, kommunikationsängslan,* och *talrädsla* i databaserna ERIC, HKR Summon och SwePub. Genom detta hittade vi inte mycket svensk forskning och insåg att vi behövde bredda vårt sökfält. Vi kom fram till att oavsett land skulle vi kunna applicera metoder på vår egen undervisning. Dock var vi medvetna om att kulturella skillnader kan spela roll för elevers tystnad, vilket blev avgörande i vår litteraturgenomgång då vi valde att använda oss av forskning gjord i västvärlden. I till exempel både Asien och Afrika är skolorna mer fokuserade på samfälligheten, alltså gruppnivå är det viktigaste, medan vi i västvärlden är mer individfokuserade. Detta kan ha en påverkan på hur mycket och lite elever talar i klassrummet (King 2013; Silo 2013 se Jonsson 2014). På grund av sådana kulturella skillnader har vi därför valt att inte ta med den forskning vi hittat från Afrika i litteraturgenomgången. Vi har heller inte hittat någon forskare som är mer erkänd än någon annan inom fältet. Dock är Coplan, Hughes, Bosacki och Rose-Krasnor några kanadensiska forskare som återfinns i flera studier på grundskollärare i Kanada. Förutom forskning har vi även tittat på litteratur för och av specialpedagoger, av lärare och av psykologer. När vi har sökt efter engelskspråkig forskning har vi använt oss av vårt centrala begrepp, *talängslan* och dess synonymer *kommunikationsängslan* och *talrädsla*, som vi översatt till engelska eftersom vi inte funnit någon vedertagen term för dessa på engelska. Trots att vi hittat en del forskning av Christopher Gillberg om bland annat tysta barn har vi valt att inte använda oss av den då denna forskare blivit ifrågasatt tidigare i och med den så kallade Göteborgsstudien. Som forskare ska man ha ett gott vetenskapligt förhållningssätt och material som ligger till grund för gjord forskning ska lämnas ut om någon begär detta. Gillberg valde dock att inte göra detta och dokumentationen förstördes istället (Axlid 2006).

Vi kommer här nedan att beskriva några centrala begrepp och definitioner av dessa samt talrädsla som de kommunikationsängsliga upplever det men även ur ett medicinskt perspektiv. Dessutom diskuterar vi olika orsaker som forskare anser ligga bakom kommunikationsängslan. Slutligen kommer vi att diskutera de arbetssätt med kommunikationsängsliga vi hittat i studier gjorda både på lärare och elever.

2.1 Centrala begrepp och definitioner av dessa

Det återkommande centrala begrepp vi hittat i forskning är *talängslan,* tillsammans med dess synonymer *kommunikationsängslan* och *talrädsla*. Dessa tre ord kommer vi att använda synonymt i studien och här nedan följer de forskare som valt att definiera dem. Ytterligare ett begrepp som bör tas upp är *KBT*.

I Nationalencyklopedin definieras *talängslan* som en ”rädsla för att tala särsk. i större grupp” (Nationalencyklopedin u.å.). Lanerfeldt (1992) använder också talängslan men med definitionen att vara talängslig är när man hellre avstår än talar inför andra människor eftersom man mår så pass dåligt av det.

Kommunikationsängslan är det ord den svenska forskaren Cecilia Olsson Jers (2012) tillämpar för människors oro och ängslan över att kommunicera på olika sätt med andra människor. För henne innefattar kommunikationsängslan inte bara talängslan utan också blyghet. Även Coplan, Hughes, Bosacki och Rose-Krasnor (2011), forskare vid Carleton University och Brock University i Kanada, anser att blyghet är det samma som att vara talängslig, medan forskning som baseras på psykologi inte inkluderar blyghet i talängslan. Sandin (2017) ser talängslan som ett kognitivt problem där individens tankar har stor påverkan, och där blyghet inte räknas in. Att inkludera blyghet under talängslan kan ge konsekvenser som att elever som bara är blyga, det vill säga oroliga för möten med andra människor på grund av dåligt självförtroende (Nationalencyklopedin u.å.), räknas som talängsliga trots att deras problem handlar om att lära känna människor bättre innan de öppnar sig.

Daniel Sandin, gymnasielärare med nästan 20 års erfarenhet av talrädda elever använder *talrädsla* istället för det vanligast förekommande talängslan då han menar att rädsla ger en tydligare beskrivning av vad det innebär då rädsla för de flesta människor innebär en starkare känsla än ordet ängslan (2017). Sandin beskriver också talrädsla som en form av social fobi som för många elever leder till ångest (2017).

KBT står för Kognitiv Beteendeterapi och innebär att man jobbar med sina tankar och beteenden, ofta tillsammans med en psykolog. Detta är den idag vanligaste behandlingsmetoden för ångestsymptom där även social fobi ingår. Genom denna metod utsätter man den drabbade för det som framkallar ångesten och försöker genom detta avdramatisera det hela (Sandin 2017).

2.2 Hur elever påverkas av talängslan

För att icke talrädda personer bättre ska förstå vad det är talängsliga personer upplever i olika situationer följer här en liten översikt på hur de drabbas både fysiskt och psykiskt.

2.2.1 Fysisk påverkan

En människa som upplever ångest då hen på något sätt ska vara i fokus för omgivningens uppmärksamhet kan lida av social ångest (tidigare kallat social fobi) vilket många forskare har åsikten att talrädsla är en form av (till exempel Gren-Landell et al. 2009; Sandin 2017). Det är i en situation då en person kan bli granskad och bortgjord eller göra bort sig som bygger på rädslan för sammanhanget. Detta kan leda till att man undviker situationer där man kan utsättas för detta. Prata i klassrummet eller med klasskamrater i större grupp kan för elever med dessa besvär leda till magont, illamående, yrsel, svettningar och rodnad (1177 Vårdguiden 2017). Både grundskolebarn och vuxenstuderande har för Skiöld (1992) berättat om att talängslan visar sig genom nervositet och spändhet som ofta leder till ångest, skakningar i hela kroppen, illamående, hjärtklappningar, att de rodnar och ibland känner de sig som förlamade. Även eleverna i åk 7-9 som Lanerfeldt (1992) har undersökt har beskrivit sin talrädsla med besvär som hjärtklappning, svettningar, stamning men också som att det blir som ett stopp i hjärnan så att man inte vet vad man ska säga. Allt detta tillsammans har gett eleverna så pass dålig erfarenhet så att det blivit en ond cirkel som varit svår att bryta. Likaså beskriver studenterna i undersökningen av Cederberg (1997) sina besvär som nervositet, hjärtklappning, andnöd och ångest. Vad Skiöld (1992), Lanerfeldt (1992) och Cederberg (1997) har bevittnat är precis de symtom som 1177 (Vårdguiden 2017) beskriver.

Viss forskning visar andra fysiska förändringar för barn med ångest. Kapsdorfer et al. (2017) påvisar i sin studie av 36 stycken 10-åriga barn på en slovakisk skola förhöjd kortisolhalt i saliven hos de barn som har ångest i en provsituation medan de barn som inte har ångest inte får förhöjd kortisolhalt. Kortisol är ett stresshormon som bland annat påverkar blodsocker och som vid förhöjda halter under lång tid kan skada binjurarna. Eftersom talängslan kan ses som en form av social fobi med ångest kan detta leda till bestående fysiska men hos kommunikationsängsliga elever.

2.2.2 Psykisk påverkan

Fysiska problem visar sig på samma sätt oavsett könstillhörighet, men vad elever väljer att sätta för värde på sig själva tar avstamp i vilket kön eleven har och vilken social bakgrund hen

kommer från. Elever från socialgrupp 3 (benämning enligt Björklid och Fischbein 2012) tenderar att värdera sig själva lägre än elever från socialgrupp 1 (Björklid och Fischbein 2012). Killar i sin tur sätter högre värde på sig själva än vad tjejer gör. Vidare gör elevernas självvärderingar avtryck i undervisningen och spelar roll för hur eleverna medverkar i undervisningen. Det är vanligare att tjejer drabbas av oro, depression och suicidala tankar än vad killar gör. Killar visar i stället upp sidor som är mer utåtagerande och antisociala oftare än vad tjejer gör.

Både talföra och tystlåtna personer lägger moraliska värderingar på sitt beteende genom att förebrå sig på olika sätt vilket leder till mindervärdeskänslor för både de som pratar mycket och de som inte pratar skriver Skiöld (1992). De tysta elever och studenter Skiöld har stött på under sina år som lärare och lektor har på något sätt kompenserat sin tystnad genom att istället prestera bra skriftligt.

2.3 Orsaker till talängslan

Forskare är både eniga men samtidigt oense om orsakerna till talängslan. Skiöld (1992) har genom sitt arbete med talrädda personer under flera årtionden kommit fram till att talängslan uppstår antingen i barndomen eller vid puberteten. Ibland kan det vara förändringar i rösten under puberteten som kan påverka barnet negativt vilket gör att det väljer tystnad, detta gäller för både pojkar och flickor. Ibland kan tystnaden också bero på att det blir en krock mellan hemmet och skolan när föräldrarna, även om det är osagt, vill ha barn som är snälla och tysta hemma medan lärarna i skolan förväntar sig stor muntlig aktivitet. Barnet kan helt enkelt sakna verktyg för att samtala tillräckligt bra och valet blir istället att vara tyst vilket ger talrädsla vid de tillfällen barnet försöker tala. Idag finns det forskning kring de olika sätt som barn växer upp och utvecklar sitt språk på, antingen får de en språklig uppfostran eller en språklig uppväxt. En språklig uppfostran innebär att föräldrarna är aktiva i att kommunicera med barnet, de förenklar språket och tar ner det till barnets nivå när det är litet och barnet uppmanas att prata med andra vuxna och barn av föräldrarna. I en språklig uppväxt är barnet inte involverad i kommunikationen hemma på samma sätt, föräldrarna förenklar inte språket utan upprepar sig tills dess att barnet förstår. Det är genom att lyssna och göra iakttagelser som barnet lär sig och den mesta kommunikationen sker med andra barn (Salameh 2012). Även Lanerfeldt (1992) slår genom sitt mångåriga arbete som talpedagog med bland annat kommunikationsängsliga barn fast att tystnad kan bero på hemmiljön där barnet inte fått komma till tals. Skiölds (1992) och

Lanerfeldts (1992) forskning är nästan 30 år gammal och idag är det väl snarare så att föräldrar uppmuntrar till konversation i hemmet.

Motsatt till hemmiljön som orsak berättar några studenter för Cederberg (1997) att deras kommunikationsängslan uppkommit genom bemötande från skolan. När de under sin skoltid känt obehag inför muntlig redovisning och delgivit sina lärare detta har de inte mötts av förståelse utan tvärtemot likgiltighet vilket ökat på deras rädsla för att tala. Visserligen har Sandin (2017) en splittrad syn på orsakerna till talrädsla men även han påtalar att det kan bero på miljön, det vill säga att barnet haft ett hem där det inte uppmuntrats till prat. Dock anser han också att det finns biologiska anledningar till talrädsla. Med detta menar han att det kan vara nedärvt men han ser också det som en orsak att det finns både introverta och extroverta personligheter som är antingen tillbakadragna eller utåtriktade vilket ger mer eller mindre talbenägna personer.

2.4 Tidigare forskning på lärare

I denna del görs en beskrivning av tidigare forskning gjord på lärare.

2.4.1 Coplan, Hughes, Bosacki och Rose-Krasnor

Genom att skicka ut en webbenkät till ett för oss okänt antal grundskolor över hela Kanada fick Coplan et al. (2011) svar från 275 grundskollärare i olika årskurser. Fiktiva elever som delats in i tre kategorier användes: blyga barn som man menade var det samma som tysta, pratsamma barn samt genomsnittliga barn det vill säga de som varken pratar för lite eller för mycket. Det man ville undersöka var ifall lärare hade olika uppfattningar om elever beroende på kategori, samt om lärare använde sig av olika strategier för att bemöta eleverna i de olika kategorierna. Man ville också titta på om det fanns något samband med lärarnas uppfattningar och strategier för bemötande om lärarna såg sig själva som blyga, utåtriktade eller genomsnittliga eftersom tidigare forskning på detta inte hade hittats. En hypotes i denna studie var att lärare skulle ha uppfattningen att blyga/tysta barn var mindre intelligenta än övriga barn vilket också bekräftades att lärarna hade. Resultatet visade att lärarnas uppfattningar om eleverna inte förändrades beroende på hur de såg på sig själva. Det visade även att interaktion mellan lärare och elev var vanligt förekommande med de pratsamma eleverna medan många av lärarna överlät interaktionen till andra elever när det kom till de blyga eleverna. Respondenterna valde oftast att söka mer information om hjälp för blyga barn än för de pratsamma eftersom en vanligt

förekommande åsikt bland respondenterna var att det räckte med att säga till pratsamma elever att vara tysta. Blyghet sågs som ett problem som de inte visste hur de skulle hantera och många av lärarna ansåg att blyga/tysta elever var mindre intelligenta än andra elever vilket studiens forskare inte hittat några konkreta bevis för stämmer. Att lärare har denna inställning om elever kan ge ett negativt resultat för eleverna, som en slags självuppfyllande profetia.

2.4.2 Bosacki, Coplan, Rose-Krasnor och Hughes

Bosacki, Coplan, Rose-Krasnor och Hughes (2011) arbetade vidare med 7 av de 275 lärarna från studien gjord av Coplan et al. (2011). Dessa lät de genom telefonintervjuer berätta om sina uppfattningar och erfarenheter av blyga elever. Resultatet visar att lärarna menar att förhållandet mellan dem och eleverna har inverkan på de blyga barnen i motsats till vad resultatet visade i undersökningen av Coplan et al. (2011) där en stor del lärare svarade att de inte interagerade med blyga barn. Att det skiljer sig i resultaten mellan dessa kan bero på att Bosacki et al. (2011) endast intervjuat 7 lärare som i den större studien svarat att de kan tänka sig en vidare intervju. Vad dessa 7 svarat i den tidigare undersökningen av Coplan et al. (2011) är för forskarna okänt och kan innebära att de inte tillhör den stora massan. Lärarna i studien av Bosacki et al. (2011) har åsikten att även klassrumsklimatet är avgörande. En trygg atmosfär gör att eleverna vågar tala mer. Alla de intervjuade lärarna anser också att ett sätt att arbeta med blyga och tysta elever är att fokusera på muntliga arbeten och redovisningar, att helt enkelt träna mer på detta för att få eleverna att våga prata när det är helklass. Att öva på muntlig framställning är något som dykt upp i all forskning vi läst vilket vi kommer att ta upp i resultatdiskussionen.

2.4.3 Lao, Bosacki, Aksier och Coplan

I 14 telefonintervjuer med lika många grundskollärare lät Lao, Bosacki, Aksier och Coplan (2013) dessa besvara om de själva identifierade sig som blyga som barn, vilket 10 av dem gjorde. Vidare fick lärarna beskriva sin syn på orsaker till att barn är blyga i vilken tre spår i hur lärarna i studien delade in blyga barn kunde ses: sociala faktorer (till exempel att man upplever att vänner skulle döma en om man sa fel), personliga faktorer (att det handlar om omognad) och fysiska faktorer (till exempel rodnad eller stamning). På www.umo.se som är en webbplats för alla mellan 13 och 25 år med fokus på sex, hälsa och relationer och som drivs av Sveriges alla regioner står det att blyghet kan bero på både sociala och fysiska förhållanden (Wänseth u.å.) vilket stämmer överens med vad lärare i studien av Lao et al. (2013) svarade.

Resultatet i studien visar att lärarna som ansåg sig själv ha varit blyga barn interagerade mer med de elever som ansågs vara blyga och lärarna som ansåg att de inte varit blyga interagerade med de icke-blyga eleverna. Detta är inte överensstämmande med resultatet från studien av Coplan et al. (2011) där det inte framkom att det var någon skillnad i hur självskattat blyga lärare samspelade med elever jämfört med icke blyga lärare. Dock ansåg alla 14 lärare i studien av Lao et al. (2013) att de hade redskapen att handskas med blyga barn, vilket de menade var genom att lära känna varje elev tillräckligt väl och uppmuntra dem att delta i samtalen i klassrummet.

2.4.4 Examensarbeten

Både Holmer, Hugosson och Waern (2005) samt Engelbertsson och Hjelm (2007) har skrivit examensarbeten. Trots att det finns fler examensarbeten om talängslan har vi valt dessa två eftersom de behandlar svenska lärare, medan andra studenters arbeten utformats från elevperspektiv. Eftersom vi haft svårigheter att hitta andra aktuella svenska undersökningar gjorda på lärare har vi därför valt att använda oss av dessa två arbeten skrivna av studenter. I de båda studierna har urvalet av respondenter gjorts ur de egna kontaktnäten, vilket vi är skeptiska till då vi anser att objektiviteten kan bli påverkad. Holmer, Hugosson och Waern (2005) har till exempel ett etablerat kontaktnät med lärare då de skrivit examensarbete för att bli specialpedagoger, vi ställer oss dock kritiska till hur pass opartiska de kan vara gentemot respondenter de redan känner och hur opartiska respondenterna varit. Engelbertsson och Hjelm (2007) i sin tur har endast fyra respondenter i sin studie, något vi är kritiska till då vi ifrågasätter hur pass objektiv en studie med så få och redan etablerade kontakter är. Att författarna till dessa studier gjort denna typ av urval till respondenter har vi en viss förståelse för med tanke på tidsaspekten, men det gör oss ändå fundersamma till om de kan förhålla sig neutrala.

2.4.5 Holmer, Hugosson och Waern

Beröm och uppmuntran för att stärka elever är framgångskoncept vilket Holmer, Hugosson och Waern (2005) kom fram till i sin undersökning av 14 pedagoger, varav 5 grundskollärare i årskurs 4-9, och deras uppfattning om sitt eget bemötande av både blyga och utåtagerande elever. Dessa forskare är av uppfattningen att blyghet kan leda till talrädsla men att blyg inte automatiskt innebär att vara talängslig. Pedagogerna svarar även att det är viktigt att synliggöra eleverna vilket de anser att de gör genom att låta alla elever komma till tals, det vill säga även de som inte räcker upp handen, samt genom att ibland bara ge en kommentar om ett fint plagg. Dock anser de samtidigt att de måste respektera elever och inte tvinga dem till att göra något

mot sin vilja. De flesta av respondenterna svarar också att man som lärare inte ska göra någon skillnad i bemötandet av blyga eller utåtagerande elever mot de som inte är det. När det kommer till åtgärdsprogram svarar alla pedagogerna att det ska skrivas för talängsliga elever men ingen av dem har gjort det hittills. Eftersom detta arbete är skrivet 2005 hade ännu inte paragrafen om åtgärdsprogram i skollagen hunnit träda i kraft. Sedan 2014 står det i skollagen (SFS 2010:800 kap 3 § 9) att varje elev som behöver särskilt stöd, däribland talängsliga, ska ett åtgärdsprogram framarbetas för.

2.4.6 Engelbertsson och Hjelm

Bemötandet av talängslan var en av de saker Engelbertsson och Hjelm (2007) ville undersöka med sitt examensarbete. Med studien de gjorde ville de få en större förståelse för talrädda elever och hur pedagoger arbetar med kommunikationsängslan för elevernas fortsatta utveckling. Fyra lärare intervjuades och 77 elever fick svara på enkäter, men eleverna har vi valt att inte se till då vi i detta fall ville komma åt lärarnas uppfattningar. Två av de responderande lärarna arbetade på samma grundskola, en arbetade i både grundskolans senare år samt gymnasiet och den fjärde arbetade endast inom gymnasieskolan. Frågan ”Hur bemöter du talängslan?” var en av 16 frågor som Engelbertsson och Hjelm (2007) ställde i sina intervjuer. En av de tillfrågade lärarna är av åsikten att hen försöker låta bli att förstora upp muntliga situationer i klassrummet så mycket som möjligt. Det är accepterat att göra fel och det är något som händer alla ibland. Denna lärare menar också att det är av stor vikt att eleverna ges tydliga ramar för vad det är som kommer att förväntas av dem. Läraren beskriver också hur hen ibland, med tysta elever som hen vet kan hantera det ”överrumplar” eleven med frågor som eleven mest troligt kan svaret på. Läraren menar att det finns elever som helt enkelt väljer att aldrig räcka upp handen och det försöker läraren arbeta bort. Den andra läraren som intervjuats säger att hen aldrig skulle tvinga en elev att svara, men att om frågor ställs till tysta elever kan det vara frågor som kan besvaras med ja/ nej. Den tredje läraren som intervjuats bemöter inte talängsliga elever på något annorlunda sätt än andra elever. Eleverna ges möjlighet att redovisa på olika sätt, endast för läraren eller skriftligt. Läraren verkar försöka ge de kommunikationsängsliga eleverna tillfällen att öva genom diskussioner i smågrupper, uppmuntran samt genom kortare presentationer till att börja med. En fjärde lärare talar om att hen brukar prata med de talrädda eleverna efter lektionen om situationen kräver det. Läraren tvingar inte en elev som inte vill tala till att göra det utan låter, om en sådan situation skulle uppstå, bara eleven vara. Läraren säger också att hen försöker förstå grunden till tystnaden.

2.5 Tidigare forskning på elever

Nedan följer en genomgång av tidigare forskning gjord på elever.

2.5.1 Lanerfeldt

I takt med att kraven som ställs på elever blir högre ju längre in i skolgången man kommer ökar också elevernas känslor av obehag för att tala inför helklass visar undersökningen av talpedagogen Margareta Lanerfeldt (1992). Lanerfeldt beskriver tysta barn som på ytan passiva och lugna. Hon menar att kommunikationsängsliga barn får för lite av lärarnas uppmärksamhet då den vanligen läggs vid utåtagerande elever. Lanerfeldts undersökning gick ut på att 295 högstadieelever i en svensk skola fick besvara en enkät. Frågor som fanns med behandlade bland annat ifall eleverna alltid ansåg att det är jobbigt att tala inför klassen vilket 6 % ansåg. 1 % av dem menade också att de alltid är tysta vid diskussioner. När frågeställningen handlade om ifall de ville tala i en liten grupp istället för i helklass svarade hela 43 % av dem ja. Många av högstadieeleverna ansåg att deras problem att tala inför andra dykt upp under mellanstadiet vilket gjorde att Lanerfeldt valde att låta 295 elever från årskurs 4–6 besvara en liknande enkät. I svaren därifrån var det 2 % som menade att det alltid var jobbigt att prata inför klassen och 30 % som ville tala i mindre grupper. Bägge informantgrupperna fick även komma med egna förslag på hur man kan underlätta för elever med talrädsla. Några förslag som återkom i bägge grupperna var att använda sig av smågrupper vid redovisningar, att få mer tid att öva och att börja med träning redan i lågstadiet. Detta kan vi också se svar som indikerar på i studierna av Bosacki et al. (2011) samt Engelbertsson och Hjelm (2007). Lanerfeldt (1992) nämner sin egen metod att arbeta med talängsliga elever, att genom mindre grupper träna sig på att tala och att på egen hand spela in sig själv och lyssna på. Just det sistnämnda anser hon kan vara till fördel eftersom många av dessa elever är ovana att höra sig själva och tror att det är en anledning till att de inte vill prata. Något som vi ställer oss kritiska till i denna undersökning är att alla respondenterna kommer från samma skola även om de till antalet var en objektiv skara. Resultatet hade kunnat se annorlunda ut om Lanerfeldt (1992) hade använt sig av fler skolor från olika kommuner, bland annat med tanke på socioekonomiska förhållanden som varierar och kan påverka utfallet.

2.5.2 Cederberg

Cederberg (1997) intervjuade 27 blivande lärare i åldrarna 19–40 år för att ta reda på deras upplevelser av talängslan som barn. Urvalet hittades i kursen ”Mod att tala” och informanterna beskrivs som att de har olika grad av kommunikationsängslan. Dock återges inte vem som avgjort denna gradering. Kursdeltagarna har återgett sina minnen från sin tidigare skoltid och detta kan man ställa sig kritisk till med tanke på att minnet inte är tillförlitligt (Woolfolk & Karlberg 2015). Det är dessutom bara ett perspektiv som återges, lärarna som de talrädda eleverna hade får inte komma till tals om hur de upplevde situationen. Studenterna beskriver sina besvär som nervositet, hjärtklappning, andnöd och ångest. Många av dem svarar att de tyckte att det var värst att tala med jämbördiga personer eftersom de kände att de blev kritiserade av dem. Förslag inför deras kommande yrke är att samtala på tu man hand med elever, att låta elever redovisa i mindre grupper, att modellera en redovisning, att låta elever öva mycket och att inte alltid låta elever som inte räckt upp handen svara. Cederberg (1997) menar själv att lärare behöver mer kunskap om talängslan och anser även hon att metoden att spela in sig själv och lyssna på det är ett bra sätt att träna bort problemet, precis som Lanerfeldt (1992).

2.5.3 Utbildningsradion

Utbildningsradion gjorde 2012 en undersökning bland 13- till 18-åringar med målet att få svar på ifall elever ges möjligheter att öva upp sina muntliga färdigheter i skolan. Man undersökte vad det i så fall är de får träna på, vilket stöd de känner att de får och vilket stöd de skulle önska att de fick och dessutom berördes frågor om i vilken grad nervositeten drabbar eleverna. Respondenterna valdes ut via en internetpanel. För ungdomarna mellan 13 och 15 år var det målsmän som gav sitt tillstånd till att ungdomarna skulle få svara. Totalt svarade 696 ungdomar på enkäten, minst 100 för varje åldersgrupp och urvalet var riksrepresentativt. Könsfördelningen var relativt jämn med runt 50 ungdomar av varje kön per åldersgrupp. Resultatet i undersökningen visar att 26 % av respondenterna alltid blir nervösa eller rädda när de ska tala inför andra och det som skrämmer mest är att redovisa för klassen. Totalt säger sig 11 % av dem aldrig ha fått träna på ”[...] hur man gör för att det ska bli riktigt bra när man talar inför andra [...]” (Utbildningsradion 2012, s 9). Hela 18 % av respondenterna har någon gång stannat hemma på grund av nervositet inför att tala för andra på skolan. Detta visar en ökning sedan Gren-Landell et al. (2009) gjorde sin undersökning om förekomsten av social fobi bland svenska 12- till 18-åringar. Ungdomarna i deras undersökning fick fylla i ett självskattningsformulär där stora skillnader mellan könen visade sig. Det totala resultatet på

olika former av sociala fobier var att 6,6 % av flickorna i studien hade någon slags social fobi medan endast 1,8% av pojkarna. I denna undersökning visade det sig att 13,8 % (antal respondenter 2128) av ungdomarna kände motvilja mot att tala inför andra vilket i många fall resulterat i att de inte gått till skolan när det varit dags för muntlig redovisning.

2.5.4 Gail Jones och Gerig

Gail Jones och Gerig gjorde i Kalifornien 1994 en studie av hur samspelet mellan elever och lärare såg ut. Studien genomfördes på en ”middle school” och eleverna var 11–12 år gamla. Observationer av interaktionsmönster gjordes i fyra olika lärares ämnen: NO, SO, matematik och språk. Under matematik- och språklektionerna var eleverna uppdelade efter kunskapsnivå och under SO- och NO-undervisningen delades eleverna in i slumpmässiga grupper. Innan observationerna gjordes hade lärarna rankat varje elevs förväntade prestation och denna jämfördes senare med elevernas faktiska prestation. Syftet med studien var att se om skolresultaten påverkades av elevernas interaktionsmönster det vill säga pratglad eller tyst. För att räknas som tyst skulle man under de 14 observationerna har tagit initiativ till samspel med läraren en eller inga gånger. De olika sätten att starta interaktioner med lärarna ansåg forskarna var 1: att eleven frivilligt räckte upp handen för att svara på en fråga 2: elevframkallad interaktion där eleven räckte upp handen för att ge en kommentar eller fråga läraren något, 3: situationer där elever pratade rakt ut i klassrummet utan att ha tilldelats ordet av läraren. Kommunikation på lärarnas initiativ räknades inte in i studien. Av de 101 elever som samtliga observerades 14 gånger var, visade det sig att 32 stycken ansågs vara tysta. Av dessa var 21 tjejer och 11 killar. 1 elev hade under de 14 observationerna inte en enda interaktion med lärarna. 30 av de 32 tysta eleverna intervjuades och vid intervjuerna framgick det att 72 % av de tysta eleverna ansåg sig vara blyga. 40 % menade att de hade få eller inga vänner. Hälften av de tysta eleverna angav att de tyckte om att jobba enskilt och generellt sett gillade de inte att följa strömmen. 67 % av de tysta eleverna ansåg sig vara seriösa med skolarbetet. I urvalet fanns även asiatiska elever med och deras kulturella bakgrund skilde dem från de andra eleverna. 50 % av de tysta eleverna hade lågt självförtroende. 19 % redogjorde för att de tidigare upplevt smärtsamma yttranden i klassrummet. Hälften av de tysta upplevde de elever som pratade som irriterande och uppmärksamhetssökande samt upplevde att de inte ville släppa in andra i samtalet. De andra 50 % tyckte att de talföra var smarta och att de pratade för att de visste svaret. 41 % gillade att jobba i smågrupper med vänner. Eleverna kände sig trygga där de inte utsattes för direkta frågor av läraren. Det visade sig att de tysta elevernas kön, etniska

bakgrund eller prestationer inte följde något tydligt mönster. Lärarna fördelade sina frågor jämt bland eleverna oavsett tyst eller inte tyst elev, men de tysta eleverna tenderade att undvika alla typer av klassrumsinteraktioner i största möjliga mån. Studien visar också på att tysta elever tycktes använda sin tystnad som ett medel för att styra klassrumsmiljön och undvika att ta risker. Under SO-, NO- och matematiklektionerna var det en markant skillnad mellan tysta och pratglada elevers interaktioner. Under språklektionerna var dock denna skillnad inte alls lika stor.

2.6 Arbetsmetoder från forskning

Skiöld (1992) har utvecklat en metod för att talträna vilken han kallar ”Kreativ Kommunikation”. Denna metod går ut på att vid som första uppgift parvis samtala och därefter dela med sig av sitt samtal, vilket ska beröra förväntningarna på metoden, till resten av gruppen. Efter gruppsamtalet får varje person berätta om hur det kändes och om vilka symptom hen upplevde. Efter denna övning, som får lov att ta tid, går man över till att beskriva neutrala ting, till exempel kan en person få i uppgift att beskriva en klocka men utan att nämna att det är en klocka. I denna övning läggs inga värderingar vilket kan underlätta för talängsliga menar Skiöld (1992). De deltagare som har den lyssnande rollen får efter beskrivningen ställa frågor för att de tillsammans ska komma fram till vilket föremål som beskrivits. Efter denna övning går man vidare till att beskriva en händelse och sedan en person. Metodens syfte är alltså att öka självförtroendet hos de med talrädsla, vilket enligt författaren ska vara möjligt. Dock kommenterar han att om en person har väldigt svår talängslan bör särskild hjälp ordnas, vad han menar med detta framgår tyvärr inte. Även Axelsson (2011) beskriver en del övningar att jobba med i grupp, till exempel något hon kallar ”Hemliga lådan” där man ska ta ett föremål och utan att nämna vad det är beskriva det för resten av gruppen, ”Intervjua varandra” och att ”Hitta på och berätta en saga”.

En slags KBT-variant kan vara av nytta för att bli av med sin talrädsla säger Axelsson (2011). Hon fokuserar på mindfulness och att genom det träna bort negativa beteenden såsom talängslan när du blivit av med de negativa tankarna. Här handlar det snarast om att lära om ett redan inlärt beteende och att vända det till positiva tankar. Att analysera sina känslor och tankar före en muntlig presentation och därefter analysera hur det verkligen gick och att efteråt ägna sig åt en stunds avslappning uppger Axelsson (2011) är ett bra sätt att arbeta med kommunikationsängslan. En loggbok är också något Axelsson förespråkar att man använder sig av under sitt arbete i vilken du för in delmål och uppgifter samt utvärdering med bra saker och vad du måste tänka på till nästa gång (2011). Även Sandin (2017) beskriver en slags KBT-

metod för talrädda elever. Den metoden handlar om att ändra sitt tankesätt, att försöka se nederlag som något utvecklande istället för att det ska definiera en som person och alltid bli likadant. Han anser att det är bra att arbeta på detta sätt i helklass även om inte alla är kommunikationsängsliga eftersom det ger en slags förståelse för allas olikheter. Det man ska börja med är att göra eleverna medvetna om sina tankar om sig själva och försöka få dem att beskriva sina rädslor inför att tala. Detta kan man göra genom att låta dem skriva ett brev till sig själva, men också ett brev till läraren för att få veta vad man som lärare har att utgå från. Det blir ett sätt att kartlägga behoven hos eleverna. Sandin (2017) förespråkar också att låta eleverna filma varandra vid muntliga presentationer för att därefter låta dem enskilt titta och jämföra hur känslan och tankarna var innan framförandet jämfört med under tiden de höll sin presentation. Att filma varandra kan göras på ett enkelt och nästan osynligt sätt med mobiltelefoner. Innan eleverna får titta på sina filmer ska de göra en självskattning av hur de tror att de lyckats, till exempel om de rodnat, stakat sig eller liknande. När de sedan tittat på sin film gör de en ny utvärdering och sedan kan de jämföra dem med varandra. Här får de själva se att det inte är på det sätt deras tankar får dem att tro. Ett annat sätt att arbeta kognitivt är att låta eleverna bekräfta varandras framföranden på ett positivt sätt, många gånger om. Genom detta kommer deras tankar att vändas så småningom. Vidare ska man som lärare arbeta med olika övningar för att låta eleverna utsätta sig själva för de jobbiga situationerna och på detta sätt ändra sitt beteende. Det är också viktigt att arbeta med kroppsspråk och andning för att på så sätt försöka förhålla sig lugn inför muntliga redovisningar.

I den kanadensiska forskning vi har tittat på uppger de som deltagit i undersökningarna att det viktigaste att arbeta med för elever med talängslan är att träna på att tala inför andra med en form av progression (från par till grupp till klass). Flera av de svenska forskarna nämner också arbetssätt såsom retorik (Axelsson 2011; Olsson Jers 2010) och att förbereda sina tal väldigt noga (Axelsson 2011; Cederberg 1997; Engelbertsson & Hjelm 2007; Lanerfeldt 1992; Olsson Jers 2010; Sandin 2017; Skiöld 1992). Det vi kan se är alltså att man oavsett orsak till sin talrädsla råds att arbeta bort den på de sätt som beskrivs i både svensk och kanadensisk forskning. Träna för att nå en utveckling som gör det lite lättare för varje gång.

2.7 Slutsats litteraturgenomgång

Alla forskare vars forskning vi tagit del av visar på vikten av att kommunicera och agera med andra människor för att arbeta med sin ångest och nå framsteg för muntlig aktivitet. Beröm och uppmuntran i kombination med att börja öva i ett tidigt skede samt att vara väl förberedd inför muntliga presentationer är enligt forskarna ett framgångskoncept. Viss forskning vi tittade på intresserade sig för hur det fungerar i hemmiljön hos de med talrädsla (Björklid & Fischbein 2012; Lanerfeldt 1992; Skiöld 1992). Alla dessa olika vinklingar och fokus visar på ett sociokulturellt perspektiv eftersom samspelet människor emellan är det viktigaste. Sandin (2017) och Axelsson (2011) är även de inriktade mot ett sociokulturellt perspektiv med inslag av behaviorismen då de menar att en metod med KBT-inriktning också kan vara till hjälp för talängsliga personer.

Metoderna som forskarna har använt sig av har varit intervjuer och enkäter, detta är positivt då respondenternas svar presenteras på ett så nyanserat sätt som möjligt genom intervjuerna och vissa av enkäterna. I de enkäter där respondenterna har lämnat svar med gradering kunde vi dock inte se nyansskillnader i svaren.

Observation som metod saknas i de gjorda studierna vilket hade kunnat vara intressant om man kunde få ut mer av det genom att se skillnader i det lärarna säger sig göra och det de faktiskt gör i sin undervisning. Då det handlar om kommunikationsängsliga elever är observation en svår metod att använda genom att det påverkar dessa elever ännu mer när det befinner sig okända människor i klassrummet.

Den kunskapslucka vi har identifierat i den svenska forskningen är att erkända forskare inte har forskat på lärare. Examensarbeten av studenter på vår egen nivå är de enda som har tittat på talrädda elever och lärares sätt att arbeta med och bemöta dessa. Det här är anledningen till vår egen studie av några svenska lärares arbetssätt med talängsliga elever.

3. Teoretiska utgångspunkter

Det teoretiska perspektiv vi valt att använda för vår analys i studien är hermeneutiken eftersom man kan se detta perspektiv som ett sätt att pussla med empirin (Ödman 2017). Inom hermeneutiken tolkar och läser man mellan raderna på den empiri man har (Ödman 2017) vilket är vad vi gjort i vår studie. Det hermeneutiska perspektivet utgår från att alla har en viss förförståelse för olika fenomen (Ödman 2017). Genom vår förförståelse av talängslan har vi kunnat läsa mellan raderna på svaren från respondenterna och tolka intervjuerna tills vi uppnått en ny förståelse av talängslan. Denna förståelse blir sedan en ny förförståelse att utgå ifrån vilket leder till ny förståelse och så vidare. Denna förståelsekedja kallas för hermeneutikens spiral (Ödman 2017). Med våra hermeneutiska glasögon på oss har vi kunnat se olika mönster mellan informanternas svar och slutligen har vi kunnat komma fram till ett resultat. Hermeneutiken har hjälpt oss att se den röda tråden i vår studie: den sociokulturella lärandeteorin.

I all den forskning vi har läst har vi sett spår av Vygotskij och den sociokulturella lärandeteorin. Vi har därmed dragit slutsatsen att de forskare vi har läst anser att det sociala samspelet är avgörande för fungerande kommunikation. När man ser på kommunikationsängslan ur ett sociokulturellt perspektiv säger bland annat Vygotskij (1934) att samspelet mellan barn och olika förebilder är viktigt för att barnet ska få ett fungerande språk. Ett betydelsefullt begrepp som Vygotskij använder är *Den närmaste utvecklingszonen* vilket innebär att lärande och kunskap finns precis utanför den zon där eleven befinner sig kunskapsmässigt just nu (1978). Ytterligare begrepp inom den sociokulturella teorin är *scaffolding* det vill säga stöttning från någon som redan innehar den kunskap eleven behöver denna stöttning i (Wood, Bruner och Ross 1976 se Säljö 2015).

I vår egen studie har vi applicerat den sociokulturella teorin på vårt resultat. Detta har vi gjort då vi under vår utbildning undervisats i en sociokulturell anda genom att det åtskilliga gånger påpekats att dagens svenska skola är påverkad av den sociokulturella teorin. Samspelet mellan människor nämns till exempel flertalet gånger i läroplanen (Lgr 11 2018), både i de inledande kapitlen men även under flera kursplaner. Eftersom ett resultat av vår litteraturgenomgång var att samspelet mellan människor är av vikt för att kunna kommunicera blev detta avgörande för oss vid tolkning av vår studies resultat. Studiens frågeställning var ”Vilka arbetssätt med kommunikationsängsliga elever menar studiens tillfrågade lärare att de använder i sin undervisning?” vilket vår empiri visar sker genom social interaktion mellan elev och lärare.

4. Metod och material

Under arbetet med litteraturgenomgången såg vi att forskarna använt sig av både kvalitativa och kvantitativa metoder i sina studier, genom att de använt sig av intervjuer och enkäter. Vi har däremot valt att bara använda oss av den kvalitativa metoden då vi endast är intresserade av hur våra informanter arbetar och detta är inget vi kan få svar på genom siffror. Precis som Christoffersen och Johannessen (2012) skriver kan man anpassa intervjufrågorna efter respondent. Eftersom lärarna vi intervjuat har haft flera talrädda elever valde vi att delvis anpassa våra intervjufrågor efter respondent. Semistrukturerad personlig intervju som metod har givit oss möjlighet att se nyansskillnader i respondenternas svar.

Nedan kommer vi presentera vår definition av talängslan, metoder för datainsamling, bearbetning och analys, en transkriberingsnyckel samt etiska överväganden.

4.1 Vår definition av talängslan

Vår definition av talängslan och en talängslig elev är en elev som är blyg, tystlåten och inte interagerar med andra elever eller lärare förutom i mindre grupp, eller par, där eleven känner sig bekväm med gruppens medlemmar. Eleven känner oro över att tala inför andra, ofta med en rädsla för att göra bort sig eller för att bli bortgjord.

I studien använder vi begreppet *talängslan*, tillsammans med orden *talrädsla* och *kommunikationsängslan* som synonymer till varandra. Definitionerna av dessa beskrivs under rubrik 2.1 Centrala begrepp och definitioner av dessa.

4.2 Metoder för datainsamling, bearbetning och analys

För att skaffa oss respondenter gjorde vi under våren 2019 en enklare intresseenkät där vi i Facebookgrupper för svensklärare, engelsklärare och SO-lärare samt genom andra sociala medier förhörde oss om lärares villighet att medverka i våra kommande intervjuer. Vi skickade även ut enkäten via en av södra Sveriges kommuners skolassistenter som i sin tur vidarebefordrade länken till lärarna. Frågorna i vår förstudie var 7 stycken (se bilaga 1, Bilagor).

Fråga 1, 2 och 5 kunde besvaras med ett enkelt ja/nej svar. Övriga frågor hade skrivfält där respondenten fick skriva fritt. Vi valde att låta enkäten gå ut till så många potentiella respondenter som möjligt för att därefter själva kunna göra ett urval av vilka som kändes mest aktuella gällande vilken årskurs och ämne de hade eller hade haft eleven i. Vi menade under

arbetet med förstudien att en lärare som undervisat en kommunikationsängslig elev i svenska var mer aktuell än en som undervisat en talängslig elev i engelska. Elever är nämligen, generellt sett, mer försiktiga när det handlar om att vara muntligt aktiva i ett språk som inte är deras modersmål (Gibbons 2012).

Genom ett subjektivt urval var sedan tanken att göra personliga intervjuer med ett då ej bestämt antal svensklärare på olika skolor i Sverige, men föredragsvis södra Sverige då det är där vi själva befinner oss och det skulle underlätta för ett fysiskt möte. De lärare vi skulle intervjua hade eller hade haft elever med olika grad av talängslan i sina klasser och vi ville ta reda på hur de inkluderade de talrädda eleverna i sin svenskundervisning med hänsyn till det centrala innehållet samt kunskapskraven i ämnet. Vi tog under beaktning att ju fler intervjuer vi tänkte ha med desto högre empirisk validitet skulle det bli. Dock insåg vi att tidsaspekten skulle påverka valet av antalet intervjuer för oss. När vi under hösten 2019 kontaktade de lärare som svarat att de kunde tänka sig att delta i vår studie hade tyvärr alla utom en ej längre möjlighet att deltaga vilket gjorde att vi fick använda oss av vårt eget nätverk. Trots att vi själva ställt oss kritiska till tidigare forskning som gjorts på liknande sätt för att få respondenter använde vi oss av egna kontakter för att över huvud taget kunna utföra studien på det sätt vi fann vara relevant för att få svar på vår frågeställning om hur lärare arbetar med talängsliga elever. Till sist hade vi fått ytterligare tre deltagare, lärare i olika ämnen, och med tanke på att tiden var knapp kände vi att fyra intervjuer var vad vi landade på.

Intervjuer valde vi då det passar arbetet med vårt examensarbete bäst, eftersom vårt syfte var att ta reda på lärares arbetssätt med talängsliga elever. Vid intervjuerna skulle lärarnas erfarenheter och åsikter kunna ge oss en djupare förståelse för själva arbetet med eleverna. Vi valde att använda oss av en slags semistrukturerade intervjuer då fokus skulle ligga på arbetet med elever med talrädsla men vi ville ändå låta lärarna tala relativt fritt om det (Denscombe 2018).

För vår studie ansåg vi dessutom att personliga intervjuer var det bästa valet eftersom vi genom dessa skulle kunna fånga upp nyanser i svaren. Personliga intervjuer genererar kvalitativa data, det vill säga en karaktärisering genom icke-numerisk data (Åsberg 2001) vilket var vad vi ville få fram genom vår undersökning. Ytterligare en metod vi diskuterade var observation, men genom den metoden ansåg vi att det skulle vara svårt att få användbart material utan att störa själva situationen vilket gjorde att vi valde bort det. Trots att vi valde bort det är vi medvetna om att det är högre reliabilitet i observationsstudier än i intervjustudier. Observatören förhåller sig nämligen objektiv medan respondenten i en intervju är subjektiv (Denscombe 2018). Genom att använda oss av enkäter skulle vi ha kunnat få fram kvantitativa

data som visat på hur många lärare som arbetar på ett visst sätt och hur många som arbetar på ett annat sätt (Denscombe 2018), men då vår studie var tänkt att få fram hur lärare arbetar med talängsliga elever inom grund- och gymnasieskolan är det inte en metod vi valt att använda. Enkätmetoden skulle också ha kunnat ge oss information om hur många elever med kommunikationsängslan varje lärare vi intervjuat haft vilket eventuellt hade kunnat påverka lärarens arbetssätt med talängsliga elever.

Innan vi bokade intervjuer med våra informanter skickade vi via mail ett informationsbrev (se bilaga 2, Bilagor) om studien och när respondenterna tackat ja till fortsatt deltagande bokade vi intervjuer och mailade dem våra intervjufrågor (se bilaga 4, Bilagor). Vid själva intervjutillfället lämnades ett samtyckesbrev (se bilaga 3, Bilagor) ut som informanterna undertecknade och återlämnade till oss innan intervjuerna påbörjades.

Vi delade upp intervjuarbetet med att vid varannan intervju ställde Rebecca frågor och Ronina antecknade och vice versa. Båda våra mobiltelefoner användes som inspelningsverktyg för att säkerställa att inget skulle försvinna.

Efter att intervjuerna gjorts transkriberade vi dessa eftersom vi hade spelat in dem. Transkribering kan göras antingen ordagrant eller genom att välja ut vad som är relevant (Christoffersen & Johannesen 2012). Vi valde att göra den ordagrant och i sin helhet eftersom vi ansåg att vi skulle kunna få fler nyanser i svaren och eventuellt få fram underliggande budskap på det viset (Denscombe 2018). Vårt transkriberingssätt blev enligt Åbo Akademi (u.å.).

När transkriberingen var gjord använde vi oss av verktyget innehållsanalys (Denscombe 2018). Vi gick igenom varje transkriberad intervju för sig, letade nyckelord i varje intervju och försökte tolka underliggande meningar. Vi valde även ut citat och analyserade dessa citat vidare genom att jämföra de olika respondenternas svar på våra frågor. Som avslutning såg vi ett resultat som vi därefter diskuterade och drog slutsatser av.

4.3 Transkriberingsnyckel

Alla intervjuer har spelats in med mobiltelefoner och därefter har vi tillsammans transkriberat dem ordagrant enligt de allmänna förhållningspunkter Åbo Akademi (u.å.) föreslår. Några delar i två av intervjuerna har ej transkriberats då de ej varit relevanta för studien. Citaten vi tagit ut är ordagrant återgivna. De fyra informanterna har i intervjuerna talat om tre talängsliga flickor och en talängslig pojke. Vi har dock avidentifierat könet på eleven i varje intervju för att säkerställa anonymiteten och våra respondenter har tilldelats fiktiva namn av samma anledning.

När respondent, eller intervjuare, sagt något med emfas har detta fetmarkerats. Hakparentes har använts för att beskriva ljud, tystnad eller gester.

4.4 Etiska överväganden

Valet att inte involvera elever i vår studie gjorde vi efter vår första föreläsning med Sara Lenninger[1] i kursen GSU60L. Hon framhävde då att noga överväga om vi som studenter har tillräcklig kompetens att ta hand om möjliga reaktioner på våra frågor i våra undersökningar. Elever med talängslan har enligt många forskare en form av social fobi och ofta stora problem med ångest (Kutcher 2016) vilket vi som studenter inte har tillräcklig med kompetens att ta hand om. Därav valde vi att inte intervjua elever. Då vi valde att endast intervjua lärare behövde vi heller inte skaffa intyg från elevernas vårdnadshavare vilket vi annars skulle ha behövt då det handlar om minderåriga[2].

Konfidentialitet var något vi skulle utgå från i examensarbetet nämnde Eklöf[3] under introduktionen till kursen GSU60L. Det är något vi också läst in oss på i Vetenskapsrådets skrift Forskningsetiska principer inom humanist-samhällsvetenskaplig forskning (2002). Detta har vi tagit fasta på genom att vi valt att inte intervjua elever. Vi tror att risken för igenkänning skulle vara för stor och att det kunde bli som att ”pilla i ett öppet sår”. Det är trots allt eleven som är den drabbade i den här situationen och om vi hade gett oss in ett samtal om varför eleven agerar som den gör skulle det kännas som att vi placerar eleven i en utsatt situation.

Om lärare som tidigare har haft talrädda elever skulle kunna komma att kritisera sitt eget arbetssätt med dessa efter våra genomförda intervjuer har varit något vi har funderat över. Vi kom fram till att om detta skulle komma upp vid intervjutillfällena skulle vi i så fall rekommendera att ta kontakt med företagshälsovården eller kanske kollegor för samtal vid behov[4].

Informationsbrevet (se bilaga 2, Bilagor) som skickades ut till våra respondenter innehöll både information om syftet med studien och hur uppgifterna vi skulle samla in skulle komma att hanteras. Informanterna upplystes också om att de hade möjlighet att när som helst avbryta

[1] Sara Lenninger Föreläsning Högskolan Kristianstad Grundlärarprogrammet åk 4–6 20190125

[2] Anders Eklöf Föreläsning Högskolan Kristianstad Grundlärarprogrammet åk 4–6 20190121

[3] Anders Eklöf Föreläsning Högskolan Kristianstad Grundlärarprogrammet åk 4–6 20190121

[4] Erika Hansson Föreläsning Högskolan Kristianstad Grundlärarprogrammet åk 4–6 20190208

sitt deltagande i studien. Vid intervjutillfällena lämnades en samtyckesblankett (se bilaga 3, Bilagor) till de tillfrågade lärarna.

5. Undersökning, analys och resultat

I denna del kommer vi att göra en kort presentation av våra respondenter som vi därefter har valt att analysera var för sig för att tydligare få syn på deras sätt att arbeta med kommunikationsängsliga elever. Varje intervju kommer att avslutas med en kort resultatdiskussion.

5.1 Presentation av respondenter

Lärarna i studien arbetar på grund- och gymnasieskolor i södra Sverige. Gemensamt för dem är att de alla haft fler än en talängslig elev i sin undervisning. Vi har valt att anonymisera dem genom att använda fiktiva namn. Varje intervju börjar med bakgrundsfrågor för att få en lite mer bekväm intervjusituation.

Lärare 1, hädanefter kallad Mary, är utbildad lärare för åldrarna 0-12 och har både en förskollärarexamen samt en grundlärarexamen. Hon har arbetat som lärare i 10 år på olika stadier i skolor i södra Sverige och har nu även fortbildat sig till speciallärare. De läroplaner hon har hunnit med är Lpo94 samt Lgr11.

Vår andra respondent, Gunilla, har varit lärare i 20 år och är utbildad grundskollärare 1-7 i matematik och NO. Hon har mestadels arbetat i mellanstadiet. Gunilla har arbetat med samma läroplaner som Mary.

Den tredje läraren vi intervjuar, Petra, tog examen som mellanstadielärare för 38 år sedan och har under sina år arbetat på några olika skolor i södra Sverige. Petra har hunnit med Lgr80, Lpo94 samt Lgr11.

Respondent 4, Anna, gick utbildning mot grundskolans senare år svenska/geografi och kompletterade detta med gymnasiebehörighet terminen efter. Utöver dessa två ämnen har hon skaffat sig behörighet även i historia. Hon tog examen för 12 år sedan och har bara arbetat inom gymnasiet där hon arbetat enligt Lpf94 samt Gy11.

5.2 Mary, lärare sedan 2009

Vi börjar vår intervju med att be Mary berätta om sin erfarenhet av talängsliga elever. Hon säger att hennes erfarenhet är relativt stor trots att hon inte arbetat som lärare längre än 10 år. Mary menar nämligen att hon har stött på elever som är talängsliga i alla elevgrupper hon haft och är säker på att de finns i alla klasser, fast kanske med olika grad av talängslan. När vi frågar henne vem som äger problemet talängslan, om det är elevens eller lärarens ansvar att lösa, svarar hon:

> ”Jag anser att talängslan [kort tystnad] är lärarens skyldighet att [tystnad] minimera för eleven det handlar om. Det är **vi** som bygger den miljön som eleven befinner sig i och det är **vi** som är ägare av det problemet.”

Hon menar att det är vi lärare som förväntas ha de rätta medlen för att lösa problemet. Ingen skuld läggs på eleven som är drabbad av talängslan.

När vi ställer frågan om Mary har fått information om den talängsliga elev hon berättar om från någon, till exempel specialpedagog eller föräldrar, berättar hon att hon under ett lära-känna-samtal använt sig av en tolk eftersom eleven i fråga haft ett annat modersmål:

> […] ”tolken berättade genom föräldrarna och genom eleven att när eleven kommer hem så är eleven ofta upprörd och ledsen över att eleven inte kan göra sig förstådd till varken lärare eller elever jämnåriga vänner för att varje gång eleven har försökt göra sig förstådd så upplever eleven att man retas tillbaka, säger dumma saker, skrattar. […]”

Mary menar vidare att den överlämnande pedagogens syn på talängslan har påverkat elevens mående både under och efter skoltid vilket samtalet via tolk informerat henne om. Här ser hon att kommunikationen mellan skola och vårdnadshavare skulle ha kunnat underlättas om tidigare lärare hade använt sig av en tolk.

> ”[…] Jag tyckte att informationen hjälpte jättemycket för att den informationen jag fick av överlämnande pedagog var att eleven visade **totalt** ointresse att eleven kunde språket att eleven **förstod** språket men inte **ville** medverka. Så då hade jag ett annat sätt att förhålla mig till den nya informationen och försöka hitta nya lösningar att få eleven trygg.”

Tack vare att hon hade tolkning vid samtalet fick hon klart för sig att det var osäkerhet eleven visade och inte ointresse. Kanske hade talängslan inte ens behövt uppstå om eleven hade fått rätt stöd från början.

Indirekt kritiserar sedan Mary läroplanen för förskoleklass då hon säger att man behöver fokusera på att bygga upp en trygg grupp istället för att arbeta med läsning och skrivande (Lgr 11 2018). Detta kommer enligt henne att förbättra för alla elever, inte bara de talängsliga.

> ”[…] jag vill påstå att man kan se ett mönster i att om man jobbar för skolmässigt i förskoleklass så får man upp eleverna till ettan utan att man har jobbat upp en trygghet i gruppen. Så får man börja om i ettan att jobba för trygghet och studiero […].”

Samtidigt anser Mary att lärare ändå måste anpassa sig efter gruppens behov:

> ”[…] det ligger ju på lärarrollen att forma en arbetsmiljö där elever känner sig trygga i att uttrycka sig. Och varje grupp är unik så det gäller ju att pröva sig fram och hitta de redskap och verktyg som är passande för just den specifika gruppen. Jag tittar alltid utifrån en fysisk, pedagogisk och social miljö de tre är jätteviktiga […].”

Genom att Mary har utgått från de tre specialpedagogiska begreppen fysisk, pedagogisk och social tillgänglighet har hon sett att det gjort skillnad för de talängsliga eleverna.

I nya gruppkonstellationer arbetar hon mycket med samarbetsövningar i hela gruppen, gärna under en längre period, för att så småningom gå över till mindre grupper till exempel par:

> ”Det minskade **all** talängslan i den gruppen jag hade det sättet att jobba in, att ha en axelkompis för dels hade man tryggheten i att man har jobbat runt med flera. Vi jobbade ofta i smågrupper. Och när vi slutade den årskursen och det här var yngre elever då stod alla, även den här talängsliga eleven jag tog upp som exempel innan och redovisade inför helklass. Så det handlade om att tryggheten i gruppen var fokus och sen mycket samarbetsövningar, mindre grupper axelkompisar byte efter hand så det blir naturligt […].”

Erfarenheten av att genom en mindre grupp arbeta bort talängslan har vi båda två. När Ronina började skolan var hon blyg och orolig över att prata inför andra. Lösningen för henne blev att börja i en liten barnteatergrupp där hon kunde träna på att prata inför andra och så småningom kunde hon även tala i skolan. Rebeccas erfarenhet av nyttan med smågrupper kommer från hennes engagemang i scouterna. Först var hon deltagare i små grupper (inom scouterna kallade *patruller*), senare som ledare för dessa och nu som ansvarig för en av södra Sveriges scoutkårer.

Enligt Mary är talängslan ett problem även utanför skolan då det i en förlängning kan bli svårt för elever att göra sig hörda i framtiden:

> ”[…] barnen ska en gång bli stora och kunna tala i olika sammanhang […].”

För att barnen ska kunna prata i framtiden anser Mary att man i skolan behöver skapa en tillåtande miljö eftersom det kommer att göra att eleverna pratar mer. Som tidigare nämnt menar även flera av forskarna i vår litteraturgenomgång att talrädsla kan bli ett problem för framtiden, rent demokratiskt (Axelsson 2011; Olsson Jers 2010; Sandin 2017).

I slutet av intervjun säger Mary att hennes arbetssätt inte alltid fungerar då det kan finnas behov av fler pedagoger i verksamheten men att ekonomin kan vara avgörande för detta:

> ”Sen måste jag ju tillägga med att det är ju inte i alla grupper man kan bygga det här systemet för att det handlar ju om en personaltäthetsfråga också.”

Som avslutning ger hon oss först rådet att inte vara rädda för att ta hjälp av andra, att rådfråga specialpedagoger eller elevhälsoteam, för att stå ensam kan vara tufft. Det andra rådet hon har är att skapa goda relationer med eleverna för det ger trygghet.

5.2.1 Resultatdiskussion Mary

Genomgående i intervjun med Mary ser vi att hennes fokus för alla elever är trygghet och att hon försöker ha mindre grupper för att få in tryggheten. I och med att hon arbetar hårt med just detta har hon sett skillnader för främst elever med talängslan men hon konstaterar ändå att arbetssättet gynnar alla elever. Att talrädsla inte bara har med skolan att göra utan kan hindra eleven i framtiden är också något Mary anser.

5.3 Gunilla, grundskollärare sedan 1999

Gunilla börjar med att prata om talängslan i allmänhet och säger att ibland är det bara blyghet. Sedan nämner hon att det finns möjligheter i dag som det inte fanns förr då det numera går att filma och spela in sig själv. Genom detta kan talängsliga sedan se sig själva ur ett mottagarperspektiv vilket Gunilla upplevt som underlättande för någon av hennes talängsliga elever. Därefter berättar hon om sin senaste talängsliga elev med mycket svår talrädsla. Utanför intervjun nämns som hastigast att det för denna elev skulle kunna handla om selektiv mutism.

> ”[…] eleven hade oerhört svårt att säga någonting överhuvudtaget inför klasskamraterna, inte räcka upp handen, inte prata med kompisen bredvid när man skulle ha paruppgifter alla sorters situationer där man skulle prata var svåra.”

Vidare säger Gunilla att hon inte hade fått någon information om att eleven skulle vara talängslig, det enda läraren i tidigare årskurser nämnde var att eleven var tyst av sig. Läraren hade inte heller hjälpt eleven på något sätt utan istället försökt tjata eleven till att våga tala och fortsatt med det trots att det inte gjort någon skillnad:

> ”[…] för hen fungerade det **inte** som hade varit innan att man sitter på utvecklingssamtal och säger att ’ditt barn är tyst, ditt barn är tyst, ditt barn behöver prata, ditt barn behöver prata, ditt barn är tyst’, det gick inte alls […].”

Att hela tiden berätta för den talängsliga eleven att den måste göra sin röst hörd har Gunilla erfarit inte hjälper alls eftersom eleven redan är medveten om att hen inte klarar att tala annat än vid få tillfällen. Det arbetssätt som Gunilla funnit framgångsrikt berättar hon följande om:

> ”[…] för hen var strategin att vi hittade små små saker, och att hen aldrig tvingades till någonting utan vi sa att den här veckan försöker vi ha det här målet. Och när hen väl lyckades kom ju hens självkänsla […]. Men hade man tvingat hen eller sagt att till idag ska vi göra det här, imorgon ska vi göra det här, då hade det aldrig funkat. För det var lite det vi vann på att vi tog små små delar i taget.”

Genom att använda sig av arbetssättet att sätta små mål lyckades Gunilla hjälpa eleven med självkänslan vilket ledde till att eleven så småningom vågade tala vid utvalda tillfällen:

> ”Jag tror att ge dem, ge dem olika verktyg för att hela tiden hitta, ja men det här var inte så farligt. […] Första veckan satte vi målet från den ena dagen till den andra, men det märkte vi att det blev för många mål på en vecka. Och då satte vi ett mål att på fredag så ska du under veckan ha gjort tre stycken saker som gör att du kan prata inför kamraterna. Och efter ett antal veckor så hade små saker skett vilket eleven själv kunde känna, och eleven gick hem och sa ’idag har jag gjort det här i skolan.’ Så hen byggde själv på sin egen självkänsla på det sättet.”

Gunilla berättar att hon aldrig skulle få för sig att tvinga en elev att tala, varken talängslig eller någon annan. Hon påtalar att det är eleven själv som avgör när hen klarar av att våga tala inför andra. Trygghet för eleven är alltså av stor vikt. När Gunilla valde att försöka få hjälp av skolans specialpedagog låste det sig helt för eleven då hen inte kände sig trygg med denna. Däremot kunde eleven tala med Gunilla eftersom hen kände sig säker med henne.

Då Gunilla själv har haft talängslan under sina egna år i grundskolan kan hon på något vis relatera till de känslor som finns i en talängslig elev. Vi får berättat för oss om när Gunilla utbildade sig till grundskollärare och var ute på sin första VFU:

> “[…] när jag hade min VFU då kom ju jag till min gamla lärare på mellanstadiet och jag vet när jag kom till den skolan så reagerade de direkt. Så började de småprata med varandra, ’alltså **är** det den som vi hade i skolan, ja.’ De kunde **aldrig** tänka sig att jag skulle bli lärare, så att man man växer i vissa saker. Har man bara rätt lärare så kan man växa i det. Det tror jag.”

Vad Gunillas gamla lärare verkade ha tagit för givet var att Gunillas talängslan fanns kvar. Efter intervjun berättar Gunilla för oss att hennes talängslan tonades bort med åldern. Av detta drar vi lärdomen att inte döma elever för all framtid då personlig utveckling kan förändra mycket. Att Gunilla ser till att hitta vägar för talängsliga elever genom sin egen erfarenhet är något som Lao et al. (2013) också funnit i studien bland kanadensiska lärare.

Som avslutning på intervjun säger Gunilla att något som är viktigt att komma ihåg är att talängsliga elever själva är medvetna om att de utmärker sig genom att de inte vågar tala. Därför tycker hon inte att man hela tiden ska visa på vad eleven behöver hjälp med för hen vet redan det.

5.3.1 Resultatdiskussion Gunilla

I hela intervjun talar Gunilla om vikten av att ta små steg tillsammans med den talängsliga eleven. Precis som Mary ser hon att det gör skillnad för talängsliga elever om man arbetar med trygghet och även hon menar att kommunikationsängslan är något som kan sätta käppar i hjulen

för eleven vidare i livet. Gunilla nämner även de goda möjligheterna med att låta kommunikationsängsliga elever filma sig själva för att få en uppfattning av hur deras muntliga framträdanden blir mottagna.

5.4 Petra, mellanstadielärare sedan 1981

När vi börjar intervjun med Petra funderar hon en stund högt för sig själv över vad begreppet talängslan innebär för henne, om det innefattar blyga barn och kommer fram till att hon inkluderar dessa barn i begreppet. I vår forskningsbakgrund konstaterade vi att Olsson Jers (2012) och Coplan et al. (2011) räknar in blyga barn när de talar om kommunikationsängsliga barn, liksom vi själva gör i vår definition av begreppet talängslan och talängsliga elever.

Petra har hunnit med åtskilliga talängsliga elever under sina aktiva år som lärare och konstaterar ganska omgående i intervjun att det aldrig har hjälpt att genom tvång få en elev att tala inför klassen:

> ”[…] att man inte utsätter dem för att prata i stor grupp utan att man då gör det i mindre grupper […] och så får de berätta för mig […].”

Även vår informant Gunilla talar om nackdelarna med att tvinga elever till att tala och hur hon upplevt att hennes talängsliga elever som pressats till att försöka prata istället låst sig helt.

Petra pratar vidare om tvång och berättar att hon inte brukar låta elever läsa högt ur läroböcker:

> ”[…] det här med att läsa högt i klassrummet. Det gör nästan aldrig jag. För man vet inte riktigt hur det är, kanske när jag känner dem, alltså jag vet vilka som är starka läsare, så kanske jag kan ’vill du läsa?’ Men aldrig **aldrig** före det så det är väl den här omsorgen jag tänker är viktig att man har lite koll […].”

Petra har genom sina många år i yrket kommit fram till att trygghet och omsorg om eleverna är ett framgångskoncept för att skapa relationer. Hennes upplevelse är att elever som känner sig trygga i hennes klassrum faktiskt vågar prata, även om det kan ta ett tag innan de når dit. Vår respondent Mary trycker också på att tryggheten är det viktigaste för elevers välbefinnande, inte bara för talängsliga elever utan för alla elever i klassrummet. Det hon har upplevt har varit att det blir färre talrädda elever i en miljö där eleverna känner sig trygga. Även Gunilla nämner vikten av trygghet och att det kan avgöra om eleven vågar prata eller ej.

Precis som både Mary, Gunilla och flera av forskarna (Axelsson 2011; Olsson Jers 2010; Sandin 2017) ser även Petra talängslan som ett problem utanför elevernas skolgång, något som kommer att skapa svårigheter längre fram i livet:

> ”[…] det är väldigt sällan det är enbart ett skolproblem utan det är oftast ett väldigt stort socialt problem. […]”

Genom åren inom läraryrket har Petra kommit i kontakt med ett flertal elever med talrädsla och har sett ett mönster hos vårdnadshavarna. Hon menar att många av dessa curlar sina kommunikationsängsliga barn och låter dem inte ta något ansvar själva. Detta skulle kunna påverka barnens känsla av att inte klara något på egen hand, till och med påverka deras förmåga att tala bland andra människor.

Petra berättar att talängslan oftast redan i mellanåldern begränsar barnen:

> ”[…] sedan är det ju också så att de deltar ju **inte** i fritidsaktiviteter oftast. Alltså de spelar inte fotboll, är med i idrottssammanhang utan de, de **jag** har haft i alla fall, är ju väldigt enstöringar. Liksom sitter vid datorn alltså, att de liksom drar sig ifrån sociala kontakter […].”

Hon jämför vidare med hur hon har gjort med sina egna barn där hon har sett att det är lättare att säga till sina barn att det räcker med några få aktiviteter än när hon har velat få dem att börja med aktiviteter.

> “[…] För det är svårare att få igång ungar än att dämpa dem.[…]”

Just detta är något som en av oss har egen erfarenhet av. Inför skolstarten fick Rebecca höra av sina föräldrar att i skolan räcker man först upp handen och väntar på sin tur, och därefter får man lov att prata. Då många andra i hennes klass talade rakt ut utan att läraren dämpade dessa gjorde situationen Rebecca tyst eftersom hon började tycka att det inte fanns någon mening med att ens försöka göra sin röst hörd.

När det kommer till att tala i klassrummet menar Petra att allting handlar om förberedelser, och återigen att inte tvinga eleverna, men även om möjligheten att framföra sin muntliga del i ett mindre sammanhang:

> ”[…] pressa dem kan du inte för då blir det liksom [visar att man ryggar tillbaks] va, utan jag tror att man får deala med dem. Det är en bra grej tror jag så ja ’men nu så ska vi ju ha de här muntliga du vet du ska berätta någonting’ och ja så förbereder man för dem och sedan så säger man att jamen alltså man lägger fram det ’om du nu känner att inte du vill göra det kan du göra det inför halvklass’ till exempel. Men man kan också göra klart att ’känner du att inte du pallar detta’ eller känner att jag jag jag gör inte det ’så kan du göra det för **mig**’ [sagt med omsorg i rösten]”

Tidigare i intervjun talar Petra om smågrupper som ett sätt att underlätta ett muntligt framförande för en talängslig elev, vilket även Mary och tidigare forskning (Lanerfeldt 1992: Engelbertsson & Hjelm 2007: Cederberg 1997:Gail Jones & Gerig 1994) påtalat som fungerande.

Petra avslutar med att förklara att man trots att hur gärna man än vill individualisera undervisningen, inte har möjlighet till det:

> ”[…] alltså man kan ju liksom inte ha 23 olika arbetssätt i en klass för det pallar man liksom inte.[…]”

5.4.1 Resultatdiskussion Petra

Det arbetssätt Petra främst värnar om är precis som för tidigare informanter att arbeta med att få eleverna att känna sig trygga. Tryggheten menar hon kommer genom att hon visar eleverna förståelse för oron och låter dem ha sina muntliga framföranden bara för henne, att hon skapar en god relation med eleverna. Att talängslan är ett problem även utanför skolan och på lång sikt om man inte börjar arbeta med det redan i skolan är något Petra också tycker, liksom både Mary och Gunilla, och som forskarna Axelsson (2011), Olsson Jers (2010) och Sandin (2017) anser. Även om det i läroplanen står att hänsyn ska tas till de behov varje elev har (Lgr 11 2018) är det enligt Petra en omöjlighet i realiteten eftersom det skulle öka den redan tunga arbetsbördan för lärare.

5.5 Anna, gymnasielärare sedan 2007

Anna har under sina yrkesverksamma år haft minst en talängslig elev i varje klass, både pojkar och flickor, börjar hon att berätta för oss. Alla talrädda elever hon haft har haft med sig det från grundskolan och några har haft större problem än andra. Annas syn på talängslan, likt våra tre andra informanters och forskarna Axelssons (2011), Olsson Jers (2010) och Sandins (2017) syn, är att det är ett stort problem för elevens framtid:

> ”[…] det är ju ett problem för eleven som liksom kanske kommer att ha svårt att göra sig hörd i andra sammanhang tänker jag. Så att man vill ju liksom, mitt mål är ju att inte så mycket för betygets skull för i värsta fall kan jag ju liksom. Är det något som är bestående kan jag ju alltid pysa det. Men för att eleven i samhället ska kunna prata med folk så är det ju viktigt att vi [kort tystnad] jobbar med det.”

I vår presentation av studien nämner vi att talängslan generellt ses som ett tillfälligt problem vilket gör att det i de flesta fall inte går att pysa enligt skollagen (SFS 2010:800 kap 10 § 21; kap 15 § 26) , men skulle det vara något fysiskt som skapat talängslan skulle det kanske göra skillnad gällande detta vilket är vad Anna säger.

Att vårdnadshavare kan vara oförstående till att deras barn måste nå muntliga mål i skolan är något Anna märkt under utvecklingssamtal. Vårdnadshavare har försökt övertala Anna till att låta sina talängsliga barn slippa hålla redovisning muntligen inför klassen. Det har resulterat i att Anna har försökt berätta för dem varför det är viktigt med muntliga framföranden:

> ”[…] Nej alltså, man behöver inte prata inför hela klassen men du måste kunna prata inför folk.”

Anna berättar vidare om sitt arbete med talängsliga elever:

> ”[…] det måste man känna sig för ’Vad funkar för den här lilla människan? Hur ska vi göra med dig?’. Jag försöker **avdramatisera** väldigt mycket. Att det är inte farligt. Jag lämnar ut mig själv väldigt mycket i klassrummet över huvud taget. Och [kort tystnad] pratar väldigt mycket om hjärnans funktioner. Ja, vad är det liksom som händer i kroppen och man liksom jobbar med att [visar en ”blottad strupe”] ’nu tränar vi på att så [pekar på strupen och drar lite efter andan] blottar vi halsen, där är inga lejon här på savannen’ […].”

För Anna, precis som Petra, är relationen med eleverna viktig, inte minst med de talängsliga eleverna. Skapandet av goda relationer med eleverna är också något Mary ger oss som råd.

Anna säger att hon har sett ett mönster hos de kommunikationsängsliga eleverna: utanförskap. Om talängslan beror på utanförskapet eller om utanförskapet uppstår på grund av talängslan låter hon vara osagt. Under intervjuns gång berättar Anna att hon genom sitt engagemang i gymnasieungdomarna ibland delges oväntade förtroenden. Huruvida hennes sätt att tala med eleverna även utanför lektionstid gör något för talängslan är inte något hon tänkt på. Hon konstaterar att det är svårt att veta eftersom hon alltid jobbat på detta sätt och hon har lyckats få talängsliga elever att genomföra muntliga redovisningar. Kanske skulle de ha gjort det även om hon inte hade skapat relationer på detta sätt.

Vidare konstaterar Anna, likt Gunilla, att små steg i taget är ett bra arbetssätt som till och med kan leda till att eleven vågar tala under de nationella proven:

> ”[…] då kan de ju börja med kanske en grupp på mig och två kompisar som den känner sig trygg med. Och sen så försöker man öka på lite grann successivt och som sagt, nationella proven då var vi uppe i sju tror jag vi var.”

Även Anna menar alltså att tryggheten är viktig för att få talängsliga elever att börja våga tala, och att arbeta i mindre grupper kan vara avgörande för detta.

Framför allt säger Anna, precis som flera av våra andra informanter har gjort, att tvinga eleverna till att prestera muntligt är fel väg:

> ”[…] Jag **tror** inte på det här att man ska kasta dem till vargarna direkt så att de får en panikångestattack och sen inte kommer till skolan igen.”

Något Anna själv funderar över är det faktum att man tidigt i grundskolan jobbar med tryggheten i klassen, att man tränar mycket på att tala i en liten grupp, medan efter vad hon har erfarit med sina egna barn, planas det arbetssättet ut högre upp i åren. Hon ställer sig frågande till varför man inte fortsätter att arbeta så här, för, som hon säger, när eleverna sedan kommer till henne i gymnasiet kan de vara upprörda över att de nu ska tala inför en större grupp. Anna tänker att något händer längs med vägen och hoppas att framtida forskning kommer att ha ett svar på detta.

5.5.1 Resultatdiskussion Anna

Det som framträder i intervjun med Anna är hennes fokus på trygghet och relationsskapande, hur hon ser det som viktigt för att våga tala inför fler än läraren. Även Anna menar att talängslan som man inte försöker arbeta med blir ett problem för eleven i det vuxna livet.

6. Diskussion, metodreflektion och forskningsförslag

I detta avsnitt kommer studiens resultat att diskuteras i relation till tidigare forskning och teoretisk utgångspunkt. Förslag på vad vidare forskning skulle kunna vara kommer att diskuteras som avslutning.

6.1 Diskussion

Något som är återkommande i våra respondenters svar är vikten av trygga relationer och att ta små steg i taget med talängsliga elever. Mary berättar om en elev som visar sig vara rädd för att göra fel. Petra i sin tur säger att hon aldrig utan att hon lärt känna en elev ordentligt pushar den till att tala inför klassen. Att elever är rädda för att bli dömda om de ”säger fel” visar undersökningen som gjorts av Lao et al. (2013, se 2.4.3 Lao, Bosacki, Aksier och Coplan men även informationen om social ångest på 1177 (Vårdguiden 2017, se 2.2.1 Fysisk påverkan) tyder på detta. Med sitt arbetssätt förebygger Petra denna känsla av obehag för muntliga framföranden inte bara för talängsliga elever utan för alla. Att tryggheten är viktig för att elever ska våga tala har Bosacki et al. (2011, se 2.4.2 Bosacki, Coplan, Rose-Krasnor och Hughes) också kommit fram till. Också Gail Jones och Gerig (1994, se 2.5.4 Gail Jones och Gerig) nämner att elevers trygghet kan vara avgörande, särskilt i sammanhanget att, som tidigare nämnts, inte tvinga elever till något. Detta är också något våra informanter återkommer till under våra samtal med dem. Mary talar om betydelsen av att redan i tidiga skolår arbeta med trygghet för att skapa ett tillåtande klimat för alla elever. Gunilla säger att det är viktigt för den talängsliga eleven att känna sig trygg i varje litet steg som hen tar på sin väg mot att kunna hålla en muntlig redovisning. Att Petra inte pushar elever till att tala är också en form av att skapa trygghet i klassen. Anna, som är gymnasielärare, menar att det är skillnad på grundskolan och gymnasiet eftersom kraven på att kunna tala är högre i den senare. Hon ser därför till att göra situationen så trygg som möjlig för eleven för att kunna nå de muntliga målen i kursen. Tvång är ingen bra lösning konstaterar även Holmer, Hugosson och Waern (2005, se 2.4.5 Holmer, Hugosson och Waern) i sin studie. Detta är något som ett par av informanterna i Engelbertssons och Hjelms (2007 se 2.4.6 Engelbertsson och Hjelm) studie också svarar.

Arbetssättet att använda sig av små grupper är återkommande i tidigare forskning av både Lanerfeldt (1992, se 2.5.1 Lanerfeldt), Engelbertsson och Hjelm (2007, se 2.4.6 Engelbertsson och Hjelm), Cederberg (1997, se 2.5.2 Cederberg) och Gail Jones och Gerig (1994, se 2.5.4 Gail Jones och Gerig). Våra informanter är alla villiga att underlätta för de talängsliga eleverna

genom att arbeta med smågrupper och konstaterar att det är ett framgångsrikt arbetssätt. Precis som tidigare forskning säger, och som våra respondenter talar sig varma för, om att arbeta i små grupper, har vi själva denna positiva erfarenhet av mindre grupper från vår barndom.

Att talängslan kan bli ett demokratiskt problem (se 1.1 Presentation av vår studie) nämner Sandin (2017), Axelsson (2011) och Olsson Jers (2010) men det är också något som finns med i Lgr11: ”Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.” (Lgr 11 2018, s. 6). För att kunna vara en deltagare i samhället måste du kunna göra din röst hörd. Alla fyra respondenter i vår studie konstaterar att talängslan inte bara är ett problem här och nu för eleverna utan något som kan påverka dem i framtiden också, om de inte redan i skolan börjar arbetet med detta med hjälp av sina lärare. Skolans miljö är inte lika stor som världen utanför och bör därför vara en tryggare plats att börja resan mot ett mindre talängsligt liv.

I studien av Björklid och Fischbein (2012, se 2.2.2 Psykisk påverkan) nämns att elevernas värdering av sig själva påverkar undervisningen. Även Skiöld (1992, se 2.2.2 Psykisk påverkan) påtalar elevers mindervärdeskänslor som avgörande vid talängslan. Om att självkänslan påverkas berättar Gunilla, och Petra nämner även hon hur föräldrar kan påverka sina barns upplevelse av självständighet negativt.

Vygotskij har inom den sociokulturella teorin myntat begreppet *Den närmaste utvecklingszonen* (se rubrik 3). För att nå den närmaste utvecklingszonen behöver man enligt denna lärandeteori stöttning, *scaffolding* (se rubrik 3). Våra informanters syn på hur man ska arbeta med talängsliga elever, att ta små steg med hjälp av läraren, är en form av scaffolding. För varje steg läraren tar tillsammans med eleven desto närmare den närmaste utvecklingszonen för eleven kommer de. Till slut behövs lärarens stöttning inte längre och eleven hamnar på sin egen utvecklingsnivå gällande muntliga framträdanden.

I tidigare forskning finns ytterligare arbetssätt nämnda såsom KBT-metoder (Axelsson 2011: Sandin 2017, se 2.6 Arbetsmetoder från forskning) och att låta elever filma sig själva (Sandin 2017 se 2.6 Arbetsmetoder från forskning) något som även vår informant Gunilla talar om. En del av den svenska forskning som gjorts på kommunikationsängsliga elever talar också för att förbereda dessa elever väl inför muntliga redovisningar (Axelsson 2011, se 2.6 Arbetsmetoder från forskning; Cederberg 1997, se 2.5.2 Cederberg; Engelbertsson & Hjelm 2007, se 2.4.6 Engelbertsson och Hjelm; Lanerfeldt 1992, se 2.5.1 Lanerfeldt; Olsson Jers 2010, se 2.6 Arbetsmetoder från forskning; Sandin 2017, se 2.6 Arbetsmetoder från forskning; Skiöld 1992, se 2.6 Arbetsmetoder från forskning). Att förberedelser inför muntliga framföranden är viktiga

för talrädda elever menar även vår respondent Petra som aldrig ens skulle be en elev hon ännu inte känner läsa högt inför klassen.

Vår forskningsfråga i studien var ”Vilka arbetssätt med kommunikationsängsliga elever menar studiens tillfrågade lärare att de använder i sin undervisning?” och denna menar vi att vi fått besvarat genom våra informanters svar. De arbetssätt som våra respondenter menar att de använder sig av i sin undervisning är att skapa trygghet i gruppen och att låta den talängsliga eleven träna sig att prata i mindre sammanhang.

6.2 Metodreflektion

Under förarbetet med studien tog vi den komprimerade tid vi hade på oss att genomföra studien i beaktande när vi fastställde antalet informanter. Vi är medvetna om att med fler respondenter hade en högre empirisk validitet kunnat uppnås. Som konstaterat i forskningsbakgrunden och studiens slutsats finns det fler arbetssätt att hjälpa talrädda elever med vilket skulle ha kunnat komma fram om vi hade haft fler informanter.

Våra respondenter är enbart kvinnor. Om manliga lärare också hade valt att delta i vår studie skulle det kanske också påverka resultatet.

En konsekvens av studiens resultat är att vi själva nu har fått möjliga arbetssätt att använda på de talängsliga elever vi kommer att stöta på i yrket. Dessa arbetssätt, att skapa trygghet i gruppen och att låta den talängsliga eleven träna sig att prata i mindre sammanhang, kommer vi att kunna dela med oss av till våra kollegor vilket kan underlätta för fler kommunikationsängsliga elever. Vi har också genom våra intervjuer fått en större förståelse för svårigheterna med att inkludera talrädda elever som vi lärare faktiskt har en skyldighet att göra enligt läroplanen: ”Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande […]” (Lgr 11 2018, s 12).

6.3 Förslag till vidare forskning och utvecklingsarbete

Under arbetet med vår studie har vi kommit fram till följande möjligheter för vidare forskning och utvecklingsarbete:

Är det den västerländska kulturen som har åstadkommit talängslan? I forskning vi har tagit del av tycker vi oss kunna urskilja tecken på att det i exempelvis Asien inte är ett problem med talrädda elever då det där är en annan typ av kultur i skolan (King 2013; Silo 2013 se Jonsson 2014). Det uppmuntras att man är tyst och inte gör ljud ifrån sig medan man i västvärlden gärna ska vara muntligt aktiv i skolan och det privilegieras många gånger att man är talför. Kan detta

leda till en press på västvärlds-eleverna som i antingen sin miljö eller i sitt arv inte är vana vid eller födda med den muntliga aktiviteten?

Om att vara kommunikationsängslig på grund av osäkerhet i svenska språket beskrev en av studiens informanter en elev. En framtida studie skulle kunna undersöka utsträckningen av talängsliga SvA-elever. Elever med annat modersmål känner sig ofta otillräckliga och är försiktiga när det kommer till muntlig aktivitet i klassrummen (Gibbons 2012).

Forskning som Coplan et al. (2011) gjort visar att lärare menar att det är vanligare att vara blyg/ tyst som flicka än som pojke men att det skulle kunna bero på omgivningens uppfattning av skillnader mellan könen. Det nämns endast kort i deras studie, men det är något vi anser skulle vara intressant att forska vidare på i nutid även om det redan gjorts en liknande svensk studie på detta för 35 år sedan (Einarsson & Hultman 1984).

Genom våra intervjuer med lärare i både tidiga år och gymnasiet skulle ett forskningsuppslag kunna vara att studera huruvida färre av de små barnen är talängsliga eller om det är så att talängslan märks tydligare på gymnasieungdomar då kraven är högre där.

I den forskning vi har tagit del av visar det sig att eleverna känner sig mer bekväma i ett klassrum där de känner sig trygga med att inte bli ställda mot väggen med oväntade frågor av läraren. Hur skulle lärare kunna använda sig av och jobba vidare med det?

Vad man mer skulle kunna arbeta vidare med och studera efter våra genomförda intervjuer är att observera de lärare som säger sig ha ett specifikt arbetssätt med talängsliga elever. Man skulle då kunna analysera om lärarens svar från intervjun överensstämmer med det hen gör i klassrummet, det vill säga försöka ta reda på hur lärarna skapar trygghet i gruppen.

Ytterligare framtida studier skulle kunna handla om talängslan utifrån medicinska orsaker och hur lärare ska ta sig an detta.

Referenser

Axelsson, U. (2011). *Talängslan: förstå, utmana och förändra*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Axlid, H. (2006). *Inför rätta för förstörelse av forskningsmaterial*. https://www.gu.se/omuniversitetet/aktuellt/nyheter/detalj//infor-ratta-for-forstorelse-av-forskningsmaterial.cid130787. [2019-04-24]

Björklid, P. & Fischbein, S. (2011). *Det pedagogiska samspelet*. 2., [kraftigt omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bosacki, S., Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L. & Hughes, K. (2011, november). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), ss 939–951. https://dx.doi.org/10.1037/a0024551

Cederberg, A. (1997). Tysta elever kommer till tals. *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Lund University Press, ss 111–122.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. Översättning från norska: Sten Andersson 2015.

Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. L & Rose-Krasnor, L. (2011). Elementary School Teachers' Reflections on Shy Children in the Classroom. *Alberta Journal of Educational Research* 57(3), ss 273–287. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55496 [2019-03-14]

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur. Översättning från engelska: Per Larson.

Einarsson, J. & Hultman, T.G. (1984). *God morgon pojkar och flickor – Om språk och kön i skolan*. Lund: Studentlitteratur. https://www.studentlitteratur.se/files/sites/barnssprakligadagar/godmorgon.pdf

Engelbertsson, J. & Hjelm, M. (2007). *Talängsliga elever - hur bemöts de? Lärares möjligheter till ett utvecklande bemötandet*. Examensarbete, Akademin för utbildning,

kultur och kommunikation. Västerås: Mälardalens högskola. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:121122/FULLTEXT01.pdf

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Gail Jones, M. & Gerig, T. M. (1994). Silent Sixth-Grade Students: Characteristics, Achievement and Teacher Expectations. *The Elementary School Journal*, 95 (2), ss 169-182. https://dx.doi.org/10.1086/461797

Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Tredje upplagan Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB. Översättning från engelska: Inger Samuelsson.

Gren-Landell, M., Tillfors, M., Furmark, T., Bolin, G., Andersson, G., & Svedin, C.G. (2009). Social phobia in Swedish adolescent: Prevalence and gender differences. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 1- 7. https://dx.doi.org/10.1007/s00127-008-0400-7

Holmer, M., Hugosson A. & Waern, U. (2005). *Pedagogers uppfattning om blyga och utagerande elever*. Examensarbete, Lärarutbildningen Skolutveckling och ledarskap. Malmö: Malmö högskola. https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/2153/sista%20ex.arbete.pdf?sequence=1

Jonsson, C. (2014). *Dialog i klassrummet – Deliberativa samtals betydelse för elevers lärande*. Examensarbete, Institutionen för utbildningsvetenskap. Växjö: Linnéuniversitet. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:726743/FULLTEXT01.pdf

Kapsdorfer, D., Hlavacova, N., Vondrova, D., Argalasova, L., Sevcikova, L. & Jezova, D. (2017) Neuroendocrine Response to School Load in Prepubertal Children: Focus on Trait Anxiety. *Cell Mol Neurobiol*. 2018;38(1):155–62. https://doi.org/10.1007/s10571-017-0544-7

Kutcher, L. M. (2016). *Barn med överlappande diagnoser: adhd, inlärningssvårigheter, autism, asperger, tourettes, ångest med flera.* Stockholm: Natur & Kultur. Översättning från engelska: Ola Jameson.

Lanerfeldt, M. (1992). Talängslan. I Rudberg, L-A (red.) *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur, ss 53–66.

Lao, M. G., Bosacki, S., Aksier, T. & Coplan, R. J. (2013, juli). Self-Identified Childhood Shyness and Perceptions of Shy Children: Voices of Elementary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), ss 269–284. https://eric.ed.gov/?id=EJ1068598 [2019-03-14]

Lgr 11 (2018), *Läroplan ör grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 Lgr 11: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket. http://www.skolverket.se/publikationer?id=3975

Nationalencyklopedin (u.å.). Blyg. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2019-04-09]

Nationalencyklopedin (u.å.). Talängslan. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2019-04-09]

Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Diss. Lund: Lunds universitet. http://hdl.handle.net/2043/10020

Olsson Jers, C. (2012). *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Salameh, E-K. (2012). Språklig socialisation. I Salameh, E-K (red.) *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur, ss 7-26.

Sandin, D. (2017). *Talrädsla i skolan: att förstå och hjälpa elever som inte gillar att tala*. Första upplagan Stockholm: Gothia fortbildning.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skiöld, B-A. (1992). En talande tystnad - Något om tysthet som varningssignal och handikapp. I Strömquist. S (red.) *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur, ss 61–86.

Skolverket (2011) *Svenska 1, 100 poäng*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVESVE01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVESVE01 [2019-11-20]

Säljö, R. (2015). *Lärande – En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups, ss 89-107.

UR, Utbildningsradion (2012). Talrädsla bland ungdomar, undersökning genomförd av GFK på beställning av UR. www.mynewsdesk.com/se/utbildningsradio/documents/ur-s-undersoekning-talraedsla-bland-elever-i-aaldrarna-13-18-aar-20237 [2019-03-14]

Vygotskij, L. S. (1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. Översättning från ryska: Kajsa Öberg Lindsten 2001.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society – The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass. : Harvard U.P. Översättning från ryska: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner och Ellen Souberman 1978.

Woolfolk, A. & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Harlow: Pearson.

Wänseth, M. (2019). *Blyghet*. https://www.umo.se/jag/sjalvkansla-och-blyghet/blyghet/ [2019-04-22]

Åbo Akademi. (u.å.) http://web.abo.fi/arkiv/etn/dokument/blanketter/transkribregl.pdf [2019-12-11]

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige.* (4), ss. 270–292.

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. 3., oförändr. uppl. Lund: Studentlitteratur.

1177, Vårdguiden (2017), *Ångest och fobier hos barn och ungdomar.* https://www.1177.se/Skane/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Angest-fobier-och-tvangstankar-hos-barn/#section-7 [2019-03-25].

Bilagor

Bilaga 1

Enkät om talängsliga elever

Vi är två grundlärarstudenter från Högskolan i Kristianstad som under hösten 2019 har för avsikt att skriva ett examensarbete om talängslan. För att undersöka möjligheterna att genomföra detta arbete vill vi därför redan nu ta reda på intresset av respondenter.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Ronina & Rebecca

Vår definition av talängslan och att vara talängslig (i skolan):

En elev som är blyg, tystlåten och inte interagerar med andra elever eller lärare förutom i mindre grupp, eller par, där eleven känner sig bekväm med gruppens medlemmar. Eleven känner oro över att tala inför andra, ofta med en rädsla för att göra bort sig eller för att bli bortgjord.

1. Har du någon gång haft en talängslig elev?
   Ja
   Nej
2. Har du någon talängslig elev?
   Ja
   Nej
3. Vilket/vilka ämne/-n undervisar/undervisade du den talängsliga eleven i?
   Ange ditt svar:
4. Vilken årskurs undervisar/undervisade du den talängsliga eleven i?
   Ange ditt svar:
5. Vilket län är du bosatt i?
   Ange ditt svar:

6. Om du svarat ja på fråga 1 eller/och 2:

   Kan du tänka dig att under höstterminen 2019 intervjuas för ett examensarbete om talängslan?

   Ja

   Nej

7. Här vill vi att du anger dina kontaktuppgifter (namn, e-post, ev. tlf-nr) om du kan tänka dig att intervjuas

   Ange ditt svar:

Bilaga 2

Hej!

Du har tackat ja till att delta i en undersökning som kommer att ligga till grund för vårt examensarbete. Undersökningen utförs som en del av grundlärarutbildningen åk 4–6 på Högskolan i Kristianstad.

Syftet med undersökningen är främst att undersöka vilka arbetssätt lärare menar att de använder för att stödja talängsliga elever. Vår förhoppning är att undersökningen kommer att synliggöra detta.

Undersökningen baseras på intervjuer med utvalda lärare som bland annat besvarat en enkät om talängslan. Intervjun beräknas ta cirka 30–45 minuter och vi kommer till din skola. För att underlätta vårt fortsatta arbete önskar vi att spela in intervjun. Din medverkan i undersökningen är helt frivillig och du kan om och när du vill välja att avbryta ditt deltagande utan att ange någon orsak. Samtliga respondentsvar kommer att anonymiseras i vår undersökning, utifrån Vetenskapsrådets krav på konfidentialitet. Ljudfilen kommer att transkriberas, anonymiseras och därefter förstöras medan transkriptionerna kommer att sparas i våra datorer för transparensens skull. Delar av det transkriberade materialet kommer att redovisas i vårt examensarbete.

Det kommer att bli mycket intressant att ta del av dina tankar och kunskaper om ditt sätt att arbeta med talängsliga elever.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Ronina Jacobsson & Rebecca Eriksson

Ronina.jakobsson0018@stud.hkr.se Rebecca.eriksson0011@stud.hkr.se

0707-423 823 0733-74 86 15

Bilaga 3

Jag har tagit del av informationen i deltagarbrevet och samtycker till att delta i studien.

Ja ____

Nej ____

Ort _____

Datum _____

Namn _____

Namnförtydligande _____

Denna blankett återlämnas vid intervjutillfället.

Bilaga 4

Intervjufrågor.

Bakgrundsfrågor

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?

Huvudfrågor

3. Berätta om din erfarenhet av att jobba med talängsliga elever!
4. Om du tänker på den senaste talängsliga eleven du haft, var eleven talängslig när du tog emot hen? Om ja, vad fick du för info om eleven från tidigare lärare?
5. Har du fått info från föräldrar om elevens talängslan? Om ja, vad fick du för info om eleven?
6. Har du bett om eller fått hjälp av specialpedagog/speciallärare/andra lärare/föräldrar/andra personer? Om ja, vilken typ av hjälp har du fått?
7. Om du haft fler än en talängslig elev, kan du se något mönster hos de du haft?
8. Har du lagt märke till att något arbetssätt är bättre/sämre med talängsliga elever? Skiljer sig ditt arbetssätt med talängsliga elever beroende på vilket ämne du undervisat dem i? (Till exempel anpassningar med grupper och placeringar)
9. Skiljer sig ditt arbetssätt med talängsliga elever beroende på gruppstorlek? Kan du se ett mönster i hur du gör med gruppstorlek?

Avslutningsfrågor:

10. Vill du lägga till något som vi kan ha missat?
11. Finns det något du anser är viktigt att vi tar med oss ytterligare?
12. Vill du förtydliga något i dina tidigare svar?