

## Tystnaden säger mer än tusen ord

En kvalitativ intervjustudie om lärares erfarenheter av att undervisa och stötta elever med talängslan samt talängsliga elevers upplevelser av stöd vid muntlig framställning i kursen Svenska 1

Therese Wanche

2021

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp  
Svenska språket  
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan  
Examensarbete för ämneslärare: Svenska med didaktisk inriktning (91-120) 30hp

Handledare: Helena Wistrand  
Examinator: Cecilia Annell

---

## Sammandrag

Studiens syfte är att ge en fördjupad uppfattning om hur lärare organiserar muntlig framställning i kursen Svenska 1 för att stötta elever med talängslan. Studien avser även att belysa vilka pedagogiska anpassningar som lärare använder i undervisning för att förebygga och minska talängslan hos elever. Vidare undersöks även hur elever med talängslan upplever dessa anpassningar, hur deras talängslan påverkar dem psykiskt och fysiskt samt vilka utmaningar de möter inom och utanför skolvärlden. För att inhämta material till studien har en kvalitativ intervju metod använts där två svensklärare och sex elever med talängslan har blivit intervjuade. De intervjuade lärarna har undervisat eleverna i kursen Svenska 1. Det transkriberade materialet har analyserats med hjälp av en tematisk innehållsanalys. Studien utgår från en sociokulturell teori och några centrala begrepp som *språkliga redskap*, *appropriering*, *mediering*, *den proximala utvecklingszonen*, *stöttning* samt *sociokulturella praktiker*. Resultatet visar att svensklärarna organiserar muntlig framställning i kursen Svenska 1 för att stötta elever med talängslan med ett progressivt undervisningsupplägg som innebär frekvent färdighetsträning, emotionellt stöd och ett förbyggande arbete i form av ett tillåtande klassrumsklimat. Resultatet från elevintervjuerna visade att elevernas upplevelser av huruvida lärarnas anpassningar hade en främjande effekt eller inte dels grundade i relationen till läraren, dels i vilken nivå av talängslan de upplevde. Elever med låg till medelhög nivå av talängslan upplevde att anpassningarna som erbjöds var tillfredställande medan elever med hög nivå av talängslan inte fann anpassningarna tillfredställande. Resultatet visar att elever med hög nivå av talängslan behöver ett mer omfattande stöd för att minska sin talängslan än vad lärare kan erbjuda inom ramen av undervisningen.

## Nyckelord

Talängslan, muntlig framställning, kommunikativa förmågor, sociokulturell teori, den proximala utvecklingszonen, stöttning, extra anpassningar, gymnasieskolan

## Förord

När jag var liten drömde jag om ett arbete där jag kunde göra skillnad för barn och ungdomar som av olika anledningar behöver en trygg vuxen. Jag växte upp med sämre förutsättningar i olika avseenden och som ung kvinna bestämde jag att inte låta socioekonomiska förhållanden eller andra yttre faktorer varken definiera mig eller låta det hindra mig från att uppnå mina framtidsdrömmar. Jag är numera den första i min släkt med en universitetsexamen. Jag vill därför tillägna detta examensarbete till två kvinnor där den ena kvinnan är jag själv, Therese Wanche. För min styrka, för min inre drivkraft och för min otroliga beslutsamhet som aldrig låter motgångar stoppa mig. Resan har tagit längre tid än förväntat men det har inneburit fler lärdomar, en ökad förståelse och framförallt mer sympati för människors livsöden som jag kommer bära med mig både i mitt privatliv och i min lärarroll. Därmed tillägnar jag även examensarbetet till den andra kvinnan, min lillasyster Kajsa Rehn, som 19 år gammal hastigt lämnade oss år 2018. Med henne som inspiration till uppsatsens titel vill jag uppmärksamma betydelsen av att tala om psykisk ohälsa och att inte låta ämnen som skrämmer oss förbli osagda. Tystnaden säger mer än tusen ord och ibland räcker det med att en närstående eller en lärare vågar ställa de svåra frågorna eller initiera till de svåra samtalen.

Med det sagt vill jag från djupet av mitt hjärta tacka min sambo, min familj och mina vänner för det stöd och tålamod ni har visat under resan mot mitt mål att ta min ämneslärarexamen. Ni har alltid varit mina främsta supportrar och ni har alltid trott på mig när min egen tro vacklade. Det finns inte ord som kan beskriva min tacksamhet. Jag vill tacka min handledare, Helena Wistrand, för insiktsfulla diskussioner och värdefull handledning där jag har utvecklats i mitt skrivande. Jag vill även tacka mina medstudenter Sandra Persson och Ana Tache, med ert stöd har det omöjliga känts möjligt. Jag vill slutligen tacka mina kollegor, min biträdande rektor och min rektor som med förståelse, uppmuntran, stöd och välvilja har pushat mig att bli den bästa versionen av mig själv som lärare.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>1</b>
1.1	Syfte och frågeställningar	2
1.2	Definition av centrala begrepp	2
<b>2</b>	<b>Bakgrund</b>	<b>3</b>
2.1	Svenskämnets syfte och centralt innehåll i Svenska 1	3
2.2	Den retoriska arbetsprocessen	3
2.3	Talängslan	4
2.4	Stöttning	6
2.5	Formativ bedömning	6
<b>3</b>	<b>Sociokulturell teori</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning</b>	<b>12</b>
4.1	Muntlig kommunikation i klassrummet	12
4.2	Strategier och metoder för att minska talängslan	13
<b>5</b>	<b>Metod</b>	<b>16</b>
5.1	Kvalitativ intervjumetod	16
5.2	Etiska aspekter	17
5.3	Material och urval	17
5.4	Genomförande	18
5.5	Metodkritik	19
5.6	Validitet och reliabilitet	19
5.7	Materialbearbetning och analys	20
<b>6</b>	<b>Resultat</b>	<b>21</b>
6.1	Läraryntervjuer	21
6.1.1	Planering av muntlig framställning i kursen Svenska 1	21
6.1.2	Olika typer av stöd för elever med talängslan	24
6.1.3	Att undervisa och bedöma elever med talängslan	27
6.2	Elevintervjuer	28
6.2.1	Fysiska och psykiska symptom hos talängsliga elever	28
6.2.2	Talängslan inom och utanför skolan	30
6.2.3	Upplevelser av stöttning och extra anpassningar	32
<b>7</b>	<b>Diskussion</b>	<b>34</b>
7.1	Att planera för undervisning och att undervisa elever med av talängslan	34
7.2	Lärarstödet och den proximala utvecklingszonen	35
7.3	Muntlig framställning inom och utanför skolan	36
<b>8</b>	<b>Avslutande slutsatser</b>	<b>38</b>
8.1	Förslag på vidare forskning	38

<b>Litteraturförteckning .....</b>	<b>39</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>41</b>
<i>Bilaga 1 - Informationsbrev .....</i>	<i>41</i>
<i>Bilaga 2 - Intervjuguide – lärare .....</i>	<i>42</i>
<i>Bilaga 3 - Intervjuguide – elever .....</i>	<i>43</i>
<i>Bilaga 4 – Kursplanering Lärare 1.....</i>	<i>44</i>
<i>Bilaga 5 – Kursplanering Lärare 2.....</i>	<i>45</i>

# 1 Inledning

Att tala inför en grupp kan för vissa elever upplevas som en alldaglig examinationsform medan andra elever upplever det som ett stort hinder. Talängsliga elever upplever inte en lättare nervositet som de flesta kan känna inför en muntlig framställning utan de upplever en stark oro som kan innebära att de undviker eller avstår från att genomföra muntliga framställningar. Ulrika Axelsson (fil.mag. i svenska) arbetar sedan 18 år tillbaka som retoriklärare och språkhandledare vid Linköpings universitet. Hon beskriver den lättare nervositeten som en övergående känsla medan hon hänvisar till det engelska uttrycket *fight or flight* för att förklara den känsla som elever med talängslan upplever, där nervositeten eskalerar i takt med att adrenalinet ökar och känslan av fara blir starkare (Axelsson 2011:13).

Med hänsyn till kraven som svenskämnet ställer på elevers kommunikativa förmåga är det väsentligt att lyfta den problematik som talängslan innebär för vissa elever. Det tydliggörs både i ämnets syfte och i kunskapskraven där det framgår att elever ska kunna genomföra muntlig framställning både i och inför grupp i gymnasiekursen Svenska 1 (Skolverket 2011). Det kan även innebära en didaktisk utmaning för lärare att undervisa elever med talängslan eftersom elevens individuella behov kan variera och är en väsentlig del i vilka extra anpassningar som lärarna tillämpar i undervisningen. En specifik extra anpassning kan ge framgångsrik påverkan hos en elev medan den inte alls bidrar till framgång för en annan elev. Undervisningen i muntlig framställning på gymnasiet kan variera mellan olika lärare och skolor men ämnets syfte och dess centrala innehåll är detsamma. Oavsett gymnasieprogram måste samtliga elever uppnå minst godkänt slutbetyg i Svenska 1 för att erhålla en gymnasieexamen. Utifrån detta uppstod mitt intresse av att undersöka hur lärare organiserar muntlig framställning och hur de stöttar elever med talängslan kursen Svenska 1. Jag ansåg det även intressant och betydelsefullt att beakta elevers utsagor om sina upplevelser av både stöttningen och undervisningen.

Vidare i *Läroplanen för gymnasieskolan* (2011) står det att skolan bär ansvaret för att varje elev "har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv" (Skolverket 2011:10). Detta innebär att de kommunikativa förmågor som elever utvecklar i skolan ska kunna tillämpas senare i arbetslivet och ute i samhället. För elever med talängslan kan det innebära en svårighet eftersom muntlig interaktion och samspel med andra människor kan framkalla starka ångestkänslor och ge upphov till ett flyktbeteende. Förutom från ett lärar- och elevperspektiv kan undersökningen även vara intressant ur ett samhällsperspektiv där skolan förväntas leva upp till ansvaret som presenteras i läroplanen. Skolan ska med hjälp av lärares didaktiska kunskaper och erfarenheter ge elever demokratiska förutsättningar att delta i olika samhällsviktiga områden samt inför det kommande arbetslivet.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Undersökningen ämnar ge läsaren en fördjupad uppfattning om hur undervisningen i muntlig framställning kan organiseras i kursen Svenska 1. Vidare avser studien att belysa vilka pedagogiska anpassningar som används i praktiken med syfte att stötta elever med talängslan och hur elever med talängslan upplever dessa stödinsatser. För att uppfylla undersökningens syfte formulerades nedanstående frågeställningar:

- Hur organiserar lärare muntlig framställning i kursen Svenska 1 för att stötta elever med talängslan?
- Vilka utmaningar upplever elever med talängslan att de möter i och utanför skolvärlden?
- Hur upplever elever att de har stöttats i sina förberedelser inför och under genomförande av muntliga framställningar?

## 1.2 Definition av centrala begrepp

*Talängslan* kan beskrivas på flera olika vis men i denna undersökning kommer begreppet syfta till den förklaring som Daniel Sandin (2017) refererar till när han hänvisar till följande beskrivning från Nationalencyklopedin: "rädsla för att tala särsk. i större grupp" (Sandin 2017:21). Sandin är legitimerad gymnasielärare, författare och har initierat, utvecklat och undervisar i en retorikkurs specifikt anpassad för individer med talängslan. Han menar att begreppet även omfattar det som psykologin nämner liknar en slags social ångest eller social fobi. Talrädsla innebär att känna en rädsla att tala inför grupp och det kan benämnas som en social fobi (Sandin 2017:22). Begreppet redogörs ytterligare i bakgrundsavsnittet.

*Muntlig framställning* är ett återkommande begrepp i undersökningen och begreppet används främst inom skolvärlden. Det syftar på när en enskild elev eller en elevgrupp muntligt redovisar innehåll som de i olika utsträckning har förberett inför läraren och inför varandra (Olsson Jers 2010:19). Detta kan ske både i och inför en grupp som antingen ett formellt tal eller att delta i ett seminarium.

*Extra anpassningar* förklaras enligt Skolverket allmänna råd som "en stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig personal inom ramen för den ordinarie undervisningen" (Skolverket 2014:11). Det är utifrån denna beskrivning begreppet används i denna undersökning.

## 2 Bakgrund

I följande avsnitt presenteras relevant bakgrundinformation kopplat till undersökningens syfte bland annat svenskämnetns syfte och det centrala innehållet i kursen Svenska 1, den retoriska arbetsprocessen, vad talängslan är och innebär för elever samt hur lärare kan arbeta stöttande för elever med talängslan.

### 2.1 Svenskämnetns syfte och centralt innehåll i Svenska 1

I svenskämnetns syfte framgår det att eleverna ska utveckla sin ”förmåga att kommunicera i tal och att undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling” (Skolverket 2011). Elever ska även ”ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier” samt att ”undervisningen i muntlig [...] framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera egna och andras framställningar samt bearbeta sina framställningar efter egen värdering och andras råd.” (Skolverket 2011). Vidare framgår det att svenskundervisningen ska ge elever ”möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv” samt att ”eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv” (Skolverket 2011).

I det centrala innehållet framgår det att undervisningen ämnar tillhandahålla elever möjligheten att utveckla sin förmåga ”att tala inför andra på ett sätt som är lämpligt i kommunikationssituationen samt att delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner” (Skolverket 2011) vilket innefattar förmågan att anpassa muntlig framställning utifrån mottagare och syfte både i och inför en grupp. Att elever ska kunna delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner syftar tillbaka till ämnetns syftesformulering att elever ska kunna bearbeta och värdera både sina egen och andras muntliga framställning. Elever ska även utveckla kunskaper om den retoriska arbetsprocessen som innebär att de ska på ett metodiskt och strukturerat sätt kunna planera och genomföra muntlig framställning med anpassning utifrån syfte, mottagare och kommunikationssituation (Skolverket 2011). I svenskämnetns syfte står det att undervisningen ska ge elever förutsättning att utveckla förmågor som bland annat innebär ”kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt” (Skolverket 2011).

### 2.2 Den retoriska arbetsprocessen

I svenskämnetns syfte nämns det att elever ska erhålla grundläggande kunskaper om den retoriska arbetsprocessen vilket är en vanlig arbetsprocess som introduceras till elever när de ska förbereda en muntlig framställning. Cecilia Olsson Jers (fil.dr. och universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning), och Anne Palmér (universitetslektor i svenska på Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet) är båda forskare inom didaktik som framförallt handlar om muntlig språkanvändning. Retorik härstammar från antikens Grekland



och innebär konsten att tala både uttrycksfullt och innehållsrikt (Olsson Jers, 2012:29; Palmér, 2010:82). Aristoteles myntade de tre begreppen *ethos*, *pathos* och *logos* som används för att framföra sitt budskap på ett övertygande vis. När talare använder *ethos* etablerar hen förtroende hos sin publik genom att vara påläst inom ämnet medan *logos* övertygar publiken genom att talaren hänvisar till deras förnuft och logik med hjälp av välgrundade sakargument. När talare använder *pathos* övertygas publiken via känslor och engagemang (Palmér 2020:82). Den retoriska arbetsprocessen består av sex delar, *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elecutio*, *memoria* och *actio/pronuntiatio*, som på ett pedagogiskt sätt vägleder talaren genom arbetsprocessen mot en muntlig framställning där varje del tillhandahåller användbara retoriska begrepp och teorier som hjälper talaren mot ett framgångsrikt resultat (Olsson Jers 2012:29). Talaren måste börja med att förstå talsituationen (*intellectio*), alltså vilka mottagarna är och vad syftet med talet är. Därefter kan talaren börja samla materialet (*inventio*) för att sedan disponera innehållet (*dispositio*) på ett lämpligt vis till en sammanhängande helhet (Olsson Jers 2021:30–40). I det fjärde steget ska talaren bestämma stil och språkbruk (*elecutio*) vilket innebär utsmyckning av talet i form av stilfigurer men även huruvida talet ska ha en formell eller informell prägel (Olsson Jers, 2012:45f). Talaren ska sedan lära sig talet (*memoria*) vilket vanligtvis sker med hjälp av minnesanteckningar eller manus (Olsson Jers 2012:48). Vid framförandet av den muntliga framställningen använder talaren både sin kropp och sin röst (*actio/pronuntiatio*) som redskap för att framföra talet. Yttre faktorer, som exempelvis klädsel och röststyrka och icke-verbala faktorer som kroppsspråk, är betydande för att framföra sitt budskap (Olsson Jers 2012:54f).

### 2.3 Talängslan

Axelsson (2011) skriver att ”talängslan är att nervositeten är övermäktigt stor inför en prestation<sup>1</sup>” (Axelsson 2011:14) vilket liknar Bodie (2010) som definierar talängslan som ”a situation-specific social anxiety that arises from the real or anticipated enactment of an oral presentation” (Bodie 2010:72). Sandin (2017) använder begreppet *talrädsla* istället för *talängslan* och hänvisar till att *talrädsla* ger en tydligare beskrivning av vad talaren känner inför den muntliga framställningen (Sandin 2017:21). Människans sympatiska nervsystem aktiveras vid anstiftan till fara och produktionen av hormonet adrenalin ökar vilket medför att hjärtat pumpar ut blod fortare till kroppens stora muskler. Reaktionen ämnar ge människan en ökad förmåga att fly från fara. Denna reaktion kan pågå i ungefär 5–10 minuter innan den avtar. Detta menar Axelsson (2011) kan kopplas till hur mycket förberedelsetid en elev har fått innan den muntliga framställningen och hänvisar till förberedelsetiden som en viktig faktor i att förhindra känslan av övermäktighet (Axelsson 2011:13f). När elever är mer förberedda är de mindre benägna att fly från situationen. Talängslan kan förutom vid mer formella muntliga framställningar även ta sig uttryck vid andra kommunikationssituationer som exempelvis seminarier, gruppdiskussioner, telefonsamtal, intervjuer eller andra sammanhang där individen förväntas vara i fokus (Axelsson 2011:14). Bodie (2010) menar det finns två olika typer av talängsliga individer. Den ena typen oroar sig inför olika stressframkallande sociala situationer där muntlig framställning kan vara en av dessa situationer. Den andra typen är en individ som upplever stark oro enbart vid muntliga

---

<sup>1</sup> Det framgår i kontexten att författaren syftar på en muntlig presentation men ordet *muntlig* saknas i citatet.

framställningar (Bodie 2010:72). Enligt författaren härstammar talängslan från benämningen ”scenskräck” som syftar på ångest inför att prestera för en publik. Definitionen har kretsat kring någon form av prestationsångest. Numera är den allmänna definitionen att talängslan är en typ av social ångest som grundar sig i att individer känner rädsla inför eventuella negativa utvärderingar från publiken. Det är publikens närvaro och förväntningar som framkallar den situationsspecifika definitionen av talängslan och det skiljs numera från andra sociala sammanhang som kan framkalla ångest (Bodie 2010:72). Inom psykologin förknippas talängslan med diagnosen *social fobi* där problematiken yttrar sig i olika fysiska och psykiska former i sociala sammanhang och större sammankomster (Olsson Jers 2010:162f; Sandin 2017:21). Även om det är vanligt förekommande poängterar både Sandin och Axelsson att samtliga elever med talängslan inte måste lida av social fobi men att psykologin kan erbjuda kunskap som underlättar vid arbete med dessa elever (Sandin 2017:21f, Axelsson 2011:14).

Förutom de psykologiska faktorerna menar Axelsson att elever med talängslan även kan uppleva fysiska svårigheter som försämrad aptit, sömnsvårigheter samt allmän nedsatt koncentrationsförmåga (Axelsson 2011:14). Fysiska reaktioner som skakighet, svettningar och rodnad i ansiktet är typiska symptom vid talängslan. Det är även vanligt förekommande att ängsligheten kan höras i form av stamning, darrig röst eller stakningar vilket kan uppfattas av publik i olika utsträckningar. Hjärtklappning samt viss problematik med andning kan också förekomma (Axelsson 2011:16; Sandin 2017:44). Sandin (2017) nämner även kognitiva symptom som elever med talängslan kan uppleva där tankar och känslor orsakar oro en längre tid i förväg vilket i sin tur bygger upp rädslan inför den muntliga framställningen. Detta benämner han som *förväntansångest* som innebär en rädsla för det som förväntas ska ske under framförandet. Emotionella symptom som ilska, otillräcklighetskänslor eller skam kan leda till nedstämdhet som i förlängningen även kan leda till depressionstillstånd (Sandin 2017:45–47).

Enligt Sandin (2017) finns två centrala förklaringsmodeller till uppkomsten av talängslan där den ena betonar biologiska faktorer som arv och den andra betonar sociala faktorer som socialisation och miljö. För att förklara inlärd beteenden utifrån miljöpåverkan används tre centrala begrepp. Det första begreppet är *klassisk betingning* som innebär att en individ förknippar en viss känsla med en viss situation, exempelvis rädsla och muntlig framställning, vilket grundar sig i tidigare dåliga upplevelser av talsituationen (Sandin 2017:31f). Det andra begreppet är *instrumentell betingning* som bygger på en mer medveten handling där eleven väljer att undvika situationen som framkallar rädslan och därmed lär sig att må bättre av att undvika situationen. Detta skiljer sig från klassisk betingning där en känsla omedvetet associeras med en viss situation (Sandin 2017:32). Det tredje begreppet är *modellinlärning* vilket innebär att en lär sig genom att observera människor i sin närhet. Förklaringar till beteendet kan härstamma från föräldrars undvikande beteende vid talsituationer eller att föräldrar exempelvis har varit överbeskyddande eller kritiska gentemot barnet. Detta kan påverka barnets självbild eller uppfattning av omvärlden som i sin tur kan leda till rädsla att tala inför andra människor (Sandin 2017:32). Författaren poängterar att oavsett anledning till talrädslan är det möjligt att genom ny inlärning lära sig att inte vara rädd för att tala (Sandin 2017:33). De biologiska faktorerna bakom uppkomsten av talrädsla kan förklaras med kemiska processer i hjärnan där olika nivåer av signalsubstansen *serotonin* påverkar hur människor upplever rädsla och ångest. Låga halter av serotonin i hjärnan

resulterar i en ökad ångestkänsla. Människors personlighetsdrag påverkar även hantering av olika situationer. Introverta personlighetsdrag innebär generellt att individen föredrar enskild reflektion framför arbete i grupp och att inte befinna sig i centrum av uppmärksamhet. Extroverta personlighetsdrag innebär övergripande att individen är utåtriktad och tenderar att föredra uppmärksamhet från andra (Sandin 2017:34–36).

## 2.4 Stöttning

Att lärare, men även klasskamrater, agerar stöttande vid lärandeprocesser är av stor betydelse. Detta förtydligas i undersökningens teoretiska utgångspunkt som presenteras i nästkommande del av uppsatsen (se vidare 3. Sociokulturell teori). Palmér (2010) skiljer på *övergripande stöttning* och *direkt stöttning* där den övergripande stöttningen riktar sig mot undervisningsupplägget medan den direkta stöttningen innebär stöd vid en konkret uppgift (Palmér 2010:91). Författaren kopplar till Vygotskijs sociokulturella teori om stöttning (och är ett begrepp jag specificerar senare i teoriavsnittet (se vidare 3. Sociokulturell teori). Det övergripande stödet syftar till en genomtänkt utformning av undervisningen där elever arbetar progressivt från lågt kognitivt krävande uppgifter, med stöd i kontexten, till mer kognitivt krävande uppgifter (Palmér 2010:91). Pauline Gibbons, professor vid University of Technology i Sydney, har en mycket bred erfarenhet av arbete inom språk- och ämnesutveckling. Palmérs (2010) *övergripande stöttor* kan liknas med *fyrfältsmodellen* inom genrepdagogen där elever rör sig mellan fyra kognitionsfält där uppgifterna kognitivt ökar succesivt i samband med att de arbetar mer självständigt. Eleverna arbetar först med en uppgift som är lågt kognitivt krävande med stöd från kamrater till att sedan arbeta med en mer kognitivt krävande uppgift som de arbetar med självständigt (Gibbons 2009:170–177). Den direkta stöttningen sker när lärare eller kompetenta kamrater agerar stöd i kunskapsutvecklingen (Palmér 2010:92) vilket kan likställas med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen som förklaras i teoriavsnittet.

## 2.5 Formativ bedömning

Inom skolan används det två begrepp för att beskriva bedömning. Dessa är formativ och summativ bedömning. Två framstående namn inom området är Christian Lundahl, fil.dr. i pedagogik och docent vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet samt Alli Klapp, lektor och forskare vid Göteborgs universitet som de senaste 12 åren har forskat om betyg och bedömning inom skolan. Den formativa bedömningen beskrivs som *bedömning för lärande* medan den summativa bedömningen beskrivs som *bedömning av lärande*. Skillnaden mellan dessa beror på vilket syfte som bedömningen avser, det vill säga vad bedömningen ska användas till (Klapp 2015:15; Lundahl 2014:11). Formativ bedömning innebär att lärare ger elever relevant återkoppling under arbetsgången och därmed stöttar dem i inlärningsprocessen. Det är en bedömningsprocess som konkretiserar vad elever behöver utveckla för nå sina enskilda kunskapsmål (Klapp 2015:16). Den summativa bedömningen är en viktig del i undervisningen eftersom bedömningsformen tydliggör var elever befinner sig i läroprocessen i förhållande till kunskapskraven (Klapp 2015:16). Lärandet är en interaktiv process som

kräver delaktighet både från lärare och elever men interaktion med klasskamrater. Lundahl (2014) presenterar fem strategier som främst tar hänsyn till tre olika användningar: elever ser sin egen kunskapsutveckling, läraren anpassar sin fortsatta undervisning utifrån elevresultat samt att även elever ändrar sitt arbetssätt (Lundahl 2014:84). Dessa strategier är följande:

1. Att tydliggöra, informera och skapa förståelse hos eleverna om vilka kriterier som måste uppfyllas för framgång.
2. Att bevisa för eleverna att lärandet har skett genom exempelvis jämförelse av tidigare uppgifter kontra nya uppgifter.
3. Att ge återkoppling som utvecklar lärandet.
4. Att använda elever som läranderesurser för varandra, exempelvis genom kamratrespons.
5. Att få elever ta ansvar för sitt eget lärande (Lundahl 2014:85).

Strategi 1 innebär att läraren måste tydliggöra vilka mål och ämneskunskaper som måste uppfyllas i kursen. Det är viktigt att elever är medvetna om vilka förväntningar lärare har samt vilka grundläggande kunskaper som är viktiga och hur dessa ska bedömas för att i sin tur kunna synliggöra deras kunskaper (Lundahl 2014:89f).

Vidare är strategi 2 en betydande funktion i bedömningen eftersom när elever ser tydliga tecken på utveckling stärker det deras inre motivation. Det finns olika verktyg för att testa elevers kunskap, som exempelvis diskussionsövningar i klassrummet, där elever får visa sina kommunikativa kunskaper inom ämnet som testas (Lundahl 2014:109f) Med andra ord kan lärare observera hur elever kommunicerar med varandra i övningen och därmed bilda en uppfattning om huruvida eleverna besitter tillräckligt med kunskap inom området eller om de behöver mer övning.

Kärnan i formativ bedömning är återkoppling, vilket strategi 3 handlar om. Återkopplingen stärker elevens deltagande i läroprocessen medan den ökar elevens möjlighet till interaktion med läraren. Läraren måste analysera skillnaden mellan var eleven befinner sig just nu och hur hen ska nå det förväntade målet för att kunna ge adekvat återkoppling som bidrar till utveckling hos eleven (Lundahl 2014:127). Det finns tre olika typer av återkoppling beroende på vad informationen ska användas till. Dessa är *överblickande*, *diagnostiska* och *formativa* bedömningar. Den *överblickande* bedömningen fastställer enbart om eleven har misslyckats eller inte med uppgiften medan den *diagnostiska* bedömningen visar hur det eventuella misslyckandes har skett men det förklaras inte hur det har skett. Om bedömningen tillhandahåller en åtgärd för hur eleven ska lyckas med uppgiften är det en *formativ återkoppling* vilket i förlängningen blir en formativ bedömning eftersom eleven får en förståelse för vad som har blivit fel och kan sedan utveckla strategier för att inte upprepa misstaget (Lundahl 2014:127).

Strategi 4 innebär att eleverna agerar som läranderesurser åt varandra. Lundahl (2014) ger exemplet där starka elever medvetet placeras i grupper tillsammans med svagare elever i syfte att stötta de svagare eleverna (Lundahl 2014:135). Denna strategi kan jämföras med Lev Vygotskijs och den proximala utvecklingszonen (se avsnitt 3 Sociokulturell teori).

Strategi 5 ämnar stärka elevens förmåga till självbedömning samt att ta ansvar för sitt eget lärande. Det är viktigt att aktivera elever i sin läroprocess där den inre motivationen

måste vara lika drivande som den yttre motivationen, exempelvis från en lärare (Lundahl 2014:145). Anders Jönsson, docent i utbildningsvetenskap, stärker Lundahls (2014) uttalande med att poängtera betydelsen av att elever utvecklas till att arbeta mer självständigt ”genom att själva kunna planera, genomföra och utvärdera sina uppgifter” (Jönsson 2017:123).

### 3 Sociokulturell teori

Lev Vygotskij är grundare av den sociokulturella teorin men utgångspunkten i denna undersökning är Roger Säljö (2019) översättning och utveckling av teorin. Säljö är professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet. Han har en omfattande bakgrund av internationell publicering om lärande och utveckling i ett sociokulturellt/kulturpsykologiskt perspektiv. Grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv är att individer utvecklar förmågor att använda olika sociokulturella redskap genom kommunikation och i sociala sammanhang. Termen *redskap* har därför både en specifik och teknisk betydelse. *Redskap* syftar på de resurser som individer har tillgång till och vilka vi väljer att använda när vi förstår vår omvärld. Dessa redskap kan vara såväl språkliga som fysiska (Säljö 2019:20). *Fysiska redskap* är exempelvis hur hävstången och grävskopan förstärker människans fysiska egenskaper. *Språkliga redskap* utgör tankar och kommunikativa förmågor som innefattar förståelse av begrepp, räknesätt och symboler. Kunskaper om hur fysiska och språkliga redskap används skapas genom interaktion och samspel med andra människor (Säljö 2019:20f) som exempelvis vid arbete eller lek. Säljö skriver att ”det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation de förs vidare.” (Säljö 2019:22). Människan skapar sina erfarenheter i samspel med varandra och lär därmed hur sociokulturella resurser, alltså *fysiska* och *språkliga redskap*, förväntas användas i en given situation eller miljö. Detta kallas för *mediering* (Säljö 2019: 66, 74, 81). Med hjälp av bland annat de nämnda begreppen ska resultatet i undersökningen diskuteras för att skapa en djupare förståelse om hur talängslan påverkar ungdomarnas skolgång och vardag. Dessa begrepp är lämpliga i undersökningen eftersom elever förväntas utveckla specifika färdigheter. Talängsliga elever kan gå miste om interaktionen som krävs för att utveckla kunskap om hur sociokulturella resurser ska användas. Exempel på fysiska redskap inom skolvärlden kan vara hur en använder ett presentationstekniskt hjälpmedel vid muntlig framställning medan språkliga redskap är användning av ämnesrelaterade begrepp eller att delta i en gruppdiskussion. Från ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande är det en central del att kunna behärska *språkliga redskap*. Detta menar Säljö (2019) att människor införskaffar med hjälp av olika kontextualiseringar av händelser och företeelser vilket medför att vi förstår hur dessa ska förstås och uppfattas samt hur en kan agera i olika situationer. Människors förmåga att mediera på olika sätt innebär att en kan se företeelser från olika perspektiv som kan antingen göra det svårare eller enklare att förstå (Säljö 2019:97). *Mediering* kan därför skilja sig åt inom olika *sociala praktiker*. Det innebär att människan tillägnar sig de väsentliga redskapen för att förstå verkligheten de ska användas, i vilket syfte de ska användas och hur de ska användas (Säljö 2019:100f).

Inom det sociokulturella perspektivet används termerna *appropriering* och *den närmaste utvecklingszonen* som inom teorin går hand i hand. Vygotskij menade att människan ständigt utvecklas och förändras vilket vi gör genom att ta in – appropriera – kunskaper från andra individer via sociala sammanhang. Det innebär inte att ta över kunskap utan att ta in och omvandla till sin egen. Detta sker spontant och via interaktion med andra människor. *Den närmaste utvecklingszonen* syftar på en kognitiv process där en individ flyttas från en utvecklingsnivå till en annan vid problemlösnings- eller lärandesituationer med stöd av en vuxen eller kompetent klasskamrat vilket sker med hjälp av samarbete och samspel. Lärandet

sker när en individ uppnår en utvecklingsnivå ovanför sin befintliga utvecklingsnivå vilket är den närmaste utvecklingszonen (Säljö 2019:119–122; Bråten & Thurmann-Moe 1998:105). Elever med talängslan som undviker social sammanhang i skolan, undviker gruppdiskussioner eller inte deltar i talsituationer förutom med specifika elever kan gå miste om appropriering som är värdefull för lärandet.

Från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling agerar människor utifrån kulturella och praktiska sammanhang via både indirekta och direkta sociala sammanhang, vilket benämns som *sociokulturella praktiker*. Detta innebär att människor lär sig omvärlden via deltagande i olika sociala situationer där interaktionen mellan individer är det som formar människors tänkande och agerande och därmed är *situerade* i sociala kontexter (Säljö 2019:104). Exempel på detta är att människor talar och interagerar på olika sätt beroende på situation eller plats som exempelvis i skolan eller på en arbetsplats. I denna undersökning handlar det om ett *situerande* i olika klassrumssituationer. Människan utvecklar komplicerade färdigheter, förmågor och kunskaper i sociala praktiker under socialisationsprocessen vilket resulterar i att vi kan handla och tänka i komplexa sammanhang (Säljö 2019:104). Människan approprierar sociala och kulturella mönster som att tala, definiera och lösa problem där kulturella redskap och föreställningar ärvs via kommunikation och därmed lär människan genom det interaktiva och kommunikativa samspelet med andra människor. Säljö menar att ”vi *re*-presenterar världen för oss själva och för andra med samma redskap; kommunikationen har en utsida vänd mot andra och en insida vänd mot oss själva och vårt eget tänkande” (2019:105). Det innebär att människor använder lärdomen från en interaktion senare som redskap för att kommunicera i kommande situationer. Människans sätt att hantera situationer, att tala, tänka och till och med utforma idéer har ett ursprung från tidigare sociala samspel (Säljö 2019:106). Vidare framför Säljö att ”i det komplexa samhället spelar skolans kommunikativa praktiker en avgörande roll som arena för kognitiv och social utveckling” (2019:122) eftersom elever blir erbjudna nödvändiga kulturella redskap och utvecklingsmöjligheter.

Lärsituationer med lärare som kan påvisa och strukturera problem för elever där de visar var eleven ska börja och hur hen ska fortskrida kallas *stöttning*. Det innebär att lärare agerar stöttande och bryter ner uppgifter i mindre mer lätthanterliga delar som eleven sedan löser med vägledning av läraren (Säljö 2019:123). I undersökningen är *sociokulturella praktiker* relevant eftersom muntliga framställningar i skolan ämnar utveckla dessa färdigheter. Det innebär att elever lär sig olika kommunikativa färdigheter via interaktion med andra elever och lärare. Elever med talängslan som exempelvis undviker talsituationer eller är frånvarande riskerar att inte utveckla färdigheterna. Det förekommer åtskilda interaktioner som kräver samspel med andra människor under en skoldag och en frånvarande elev riskerar även att gå miste om lärandesituationer tillsammans med lärare.

Säljö (2019) definierar *tänkandet* som en tyst process vilket sker inom individer medan *tal* är en yttre aktivitet som används vid kommunikation med andra individer i interaktiva situationer (Säljö 2019:108). Språket är redskapet för *re*-presentation som ligger till grund för människans kommunikation och tänkande. Från ett sociokulturellt perspektiv är tänkandet en kollektiv process som sker både *mellan* människor och *inom* dem där individer tillsammans samtalar om ett problem, testar sig fram med olika alternativ för att sedan komma fram till en gemensam lösning (Säljö 2019:109f). Med hjälp av språklig kommunikation, det vill säga

samtal och diskussioner, får människor ta del av andras kognitiva processer som består av tolkningar, slutsatser och analyser som vi sedan kan bygga vidare på och omvandla till vårt eget (Säljö 2019:114. Detta är en viktig del i kunskapsbildning. Att delta i olika slags samtal är därmed väsentligt för elevers utveckling och kunskapsbildning vilket muntlig framställning i skola bidrar med. Det är inte enbart en examinationsform där förmågor och kunskaper ska redovisas utan ett lärandetillfälle där elevers olika tankar och synpunkter får ta plats och som de i sin tur kan bygga vidare på individuellt.



## 4 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer både svensk och internationell forskning att presenteras. Inom det svenska forskningsfältet handlar studierna främst om allmän muntlig kommunikation i klassrummet som exempelvis Cecilia Olsson Jers (2010) och Anne Palmér (2008) samt en studie från Utbildningsradion (2012) som handlar om svenska ungdomar med talrädsla. Den internationella forskningen inom området har resulterat i desto fler studier om specifikt talängslan vid muntlig kommunikation i klassrummet där strategier, metoder och anpassningar i undervisningen syftade att förebygga eller minska individers talängslan som exempelvis Janet S. Boyce, Sheila R. Alber-Morgan & Jeanetta G. Riley (2007), Rocío Amparo Buitrago Tinjacá och Ruth Ayala Contreras (2008) och Graham D. Bodie (2010) där benämningen för talängslan är *fear of public speaking* eller *public speaking anxiety*.

### 4.1 Muntlig kommunikation i klassrummet

Olsson Jers har i sin avhandling *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos* (2010) undersökt hur gymnasieelever utvecklar sin kommunikativa kompetens samt hur de bygger och etablerar ethos i undervisningsmiljö. Undersökningen är genomförd under elevernas första gymnasieår när de är i 16-årsåldern (Olsson Jers 2010:18). Forskaren undersöker även hur talängslan hos elever yttrar sig i kontexten vilket är av intresse i föreliggande studie. Materialinsamlingen skedde med hjälp av deltagande observationer som kompletterades med intervjuer, inspelningar och textinsamling (Olsson Jers, 2010:74). I ett av kapitlen behandlar forskaren olika tillskrivna roller som eleverna upplever inom skolan och dessa är *pratsam talare* och *tystlåten talare*. Det framgår från deltagare i undersökningen att det ofta förekommer att de anammar den tillskrivna rollen trots att det nödvändigtvis inte stämmer överens med deras självbild. Huruvida deltagarna är pratsamma eller inte är både situations- och kontextbundet. En deltagare vittnar om att hen känner sig mer trygg att tala om ämnen hen är insatt i och mindre trygg inom ämnen hen inte upplever sig behärska. Det kan ge intrycket av att hen är blyg vilket lärare kan uppmärksamma och därmed bli tillskriven rollen som tystlåten talare (Olsson Jers 2010:103f). Författaren hänvisar till att eleverna är 16 år som bör innebära en lång erfarenhet av muntliga anföranden i skolmiljö vilket även läraren i undersökningen utgår från i undervisningen. Däremot kan elevernas kommunikativa erfarenheter skiljas åt och Olsson Jers hänvisar till tidigare forskning om att förkunskaper och erfarenhet av muntlig framställning är en förutsättning för att minska talängslan hos elever (Olsson Jers 2010:128). Efter några lektioner uttrycker några elever en talängslan inför att tala individuellt och efterfrågar att få hålla den muntliga framställningen inför en mindre grupp vilket läraren tillmötesgår. Det är den anpassning som läraren erbjuder elever med talängslan (Olsson Jers 2010:119). I avhandlingen lyfter Olsson Jers att ett tillåtande klassrumsklimat och goda relationer är betydande men för att elever med talängslan är det inte uteslutande det som är avgörande. Tidsaspekten väger tungt med avsikt att eleverna ska lära känna varandra och få möjlighet till flera muntliga övningstillfällen (Olsson Jers 2010:165).

Utbildningsradion (2012) har tillsammans med marknadsföringsföretaget GfK genomfört en undersökning om talängslan bland svenska ungdomar i åldern 13–18 år. Det är främst resultatet från ungdomar i gymnasial ålder (16–18 år) som är av intresse eftersom

denna studie har bedrivits med ungdomar i gymnasial ålder. Totalt genomfördes 696 intervjuer med minst 100 intervjuer i varje åldersgrupp och enligt rapporten deltog ett jämnt antal pojkar och flickor och ca 50 intervjuer genomfördes med vardera kön (Utbildningsradion 2012:5). Det framkom att ungefär var fjärde sexton till artonåring, som deltog i undersökningen, alltid känner rädsla eller oro när de ska tala inför andra och statistiken visar nästan det dubbla bland sjuuttonåringar jämfört med sexton till artonåringar (Utbildningsradion 2012:11). Det framkommer inte varför statistiken visar en markant ökning bland sjuuttonåringar. Ungefär 30 % av ungdomarna i gymnasialålder har funderat på att stanna hemma från skolan för att undvika en muntlig framställning inför grupp medan cirka 20 % av ungdomarna har stannat hemma från skolan för att undvika en muntlig framställning inför grupp i skolan (Utbildningsradion 2012:16f). Enligt undersökningen upplever cirka 10 % av dessa ungdomar att de inte har fått något stöd alls från sin lärare eller annan skolpersonal med att överkomma sin talrädsla och en tredjedel upplever att de inte har fått kunskap eller tips och råd om hur de ska bli tryggare i att tala inför grupp (Utbildningsradion 2012:14f). Undersökningen visar att flera ungdomar upplever att de inte får tillräckligt med stöd från lärare eller att de förses med kunskap, tips och råd för att bli tryggare i att tala inför en grupp. Dessa ungdomar utgör dock inte en majoritet.

Palmér (2008) avhandling undersöker hur den muntliga kommunikationen i klassrummet ter sig i svenskämnet och karaktärsämnen på yrkesförberedande program ur ett språkutvecklingsperspektiv. Författaren undersöker hur muntlig språk användning i lärandeprocesser vid resonemang och muntlig framställning inför grupp kan yttra sig. Syftet är att nå ökad kunskap om muntlig språkutveckling i gymnasieskolan både ur ett allmänt språkligt och didaktiskt perspektiv samt ur ett svenskämnesdidaktiskt perspektiv (Palmér 2008:15). I avhandlingen redogör Palmér för hur lärarens ledarstil kan främja elevers språkutveckling. En lärare som i sin ledarroll är positiv, tydlig, lyssnande och agerande kan med sin makt dela talutrymmet sinsemellan med eleverna som kan ha en positiv inverkan på deras språkutveckling. Elever behöver få möjligheten att dela med sig av sina tankar i klassrummet och bli inbjudna till undervisningens samtal (Palmér 2008:183). Vidare ska lärare ge tydliga instruktioner för att elever ska fokusera på uppgiftens innehåll snarare än svårigheter runt om uppgiften (Palmér 2008:184). Palmér lyfter betydelsen av att elever får färdighetsträning i varierande omfattning och i olika syften. Hon problematiserar även hur *språklig färdighet* kan blandas ihop med *språklig aktivitet* och syftar på förmågan att tala och skriva anpassat efter syfte och kommunikationssituation med kommunikativa förmågor som att hålla en muntlig framställning eller muntlig reflektera över om en bok i ett boksamtal (Palmér 2008:189). Det är väsentligt att undervisningen utmanar elever att delta i olika muntliga aktiviteter som inte alltid kräver en formell bedömning utan uppmuntrar elever att vilja delta med hjälp av frågor som intresserar och engagerar elever (Palmér 2008:189f).

## 4.2 Strategier och metoder för att minska talängslan

Buitrago Tinjacá och Ayala Contreras (2008) presenterar i sin studie ett projekt som kallades *The Cultural Moment*. Projektet omfattar 33 spansktalande elever i åldern 15–19 som upplever talängslan vid muntliga framställningar i engelska. Syftet var att stärka elevernas kommunikativa förmågor i ett främmande språk och med hjälp av strategier överkomma sin

talängslan (Buitrago Tinjacá, & Ayala Contreras 2008:24–25). Strategierna kategoriserades i psykologiska strategier, metodologiska och pedagogiska metoder, kognitiva och metakognitiva strategier och sociala aspekter (Buitrago Tinjacá, & Ayala Contreras 2008:28). Forskarna utformar ett undervisningsupplägg som utgår från tidigare forskning. Denna forskning hävdar att roliga, varierande, meningsfulla och intresseväckande lektioner, grupparbeten, ett avslappnat klassrumsklimat och en positiv lärarattityd är framgångsrika metoder för att stärka elevernas självförtroende vid muntliga framställningar. Undervisningsupplägget var riktat mot kulturella aktiviteter som dans, sång, sketcher, spel och poesi. Eleverna redovisade sina kunskaper på mer konstnärliga vis snarare än traditionella redovisningsformer där de även fick välja den redovisningsform som de kände sig bekvämast med (Buitrago Tinjacá, & Ayala Contreras 2008:26–33). Forskarna skriver att ”en viktig slutsats var att trots elever och lärares vilja och ansträngningar att bygga en lämplig inlärningsmiljö är det inte möjligt att ha perfekta klassrum för alla” (2008:34) då tre av eleverna inte deltog i projektet trots övriga deltagares ansträngning. Resultatet visade dock att majoriteten av de talängsliga eleverna upplevde en positiv effekt på sin vilja att hålla en muntlig framställning där framframförallt ett avslappnat klassrumsklimat, klasskamraters stöd, en längre övningsperiod och humor var de strategier som angavs vara anledningarna (Buitrago Tinjacá, & Ayala Contreras 2008:38–40).

Även Boyce, Alber–Morgan och Rileys studie utgick från tidigare forskning där de utformade ett undervisningsupplägg med fokus att förse lärare med strategier som ämnade minska elever talängslan. Studien pågick under ett år med elever från årskurs 4–6. Forskarna beskriver elevernas symptom på talängslan som både psykiska och fysiska, liksom Axelsson (2011) och Sandin (2017), vilket presenterades i uppsatsens bakgrund, där elever upplever symptom liknande social fobi med ångestliknande känslor och flyktbeteende som elever behöver stöd att träna bort (Boyce, Alber–Morgan & Riley 2007:142). Forskarna presenterar tretton olika steg en elev behöver genomgå för att träna bort sin talängslan där elever i steg 1–3 lär känna varandra med hjälp av kooperativa lekar och historieberättande. Eleverna blir inom stegen medvetna om att de måste vara goda kamrater till varandra, visa respekt gentemot varandra och även stödja varandra vilket stärker känslan av trygghet och tillit i elevgruppen. I steg 4–6 blir lekarna mer presentationsliknande där eleverna ska läsa upp teaterföreställningar för varandra och med uppmuntran från lärare ska de sedan spela upp kortare sketcher för både varandra och andra som inte ingår i elevgruppen. I steg 7–8 ska eleverna skapa en poster som de sedan presenterar inför en mindre grupp människor. När eleverna når steg 9–13 ska de återigen skapa en poster för att sedan redovisa muntligt som det sista steget i processen (Boyce, Alber–Morgan & Riley 2007:143–147). Att svårighetsgraden ökar successivt i kombination med uppmuntran från lärare och stöd från klasskamraterna där ett förtroende byggs upp tidigt i processen menar forskarna är ett framgångsrikt arbetssätt för att stärka talängsliga elevers självförtroende. Lärarens ledarroll är att skapa ett tryggt klassrumsklimat vilket är betydelsefullt i arbetet att minska talängsliga elevers oro (Boyce, Alber–Morgan & Riley 2007:143).

Bodies (2010) studie är en omfattande sammanställning av ett flertal litteraturstudier om talängslan, *public speaking anxiety* (PSA), som definierar och förklarar egenskaper och skillnaden mellan fysiologiska, kognitiva och beteendemässiga symptom av talängslan för att sedan tillhandahåller behandlingstekniker för att minska talrädslan och dess negativa effekter.

Studien avser utgöra en grund för vidare forskning eller undersökningar om ämnet. Bodie (2010) menar att talängslan är en kommunikationsspecifik ångest där individer bland annat kan uppleva fysiologiska symptom inför en förväntad muntlig presentation exempelvis som ökad hjärtfrekvens och darrningar. Beteendemässiga symptom är att individer kan ha en negativ självkänsla som innebär att hen tänker nedsättande om sin förmåga samt är orolig för att framstå som inkompetent eller misslyckad. Vidare kan individer med en hög nivå av talängslan även uppleva kognitiva symptom i form av sämre förberedelseförmåga vilket kan påverka prestationen. De kan även uppleva en försämrad beslutsfattningsförmåga som kan innebära att de undviker talsituationen (Bodie 2010:71). Behandling av talängslan riktar sig främst mot beprövade erfarenheter av klassrumsundervisning, klassrumsaktiviteter, tidigare forskning med fokus på undervisningsupplägg och allmänna riktlinjer för grundläggande retorikutbildningar. Flera behandlingstekniker har formats och utvecklats vidare till den mest populära som har anpassats från psykoterapin och ämnar ge behandling till individer med hög nivå av talängslan. Psykoterapin utgår från systematisk desensibilisering, kognitiv modifiering och färdighetsträning. Dessa tekniker riktar sig mot en specifik orsak och därmed fokuseras behandlingen på den orsaken (Bodie 2010:86). Enligt systematisk desensibilisering tenderar individer med talängslan att bli överstimulerad och tekniken försöker därmed förändra den negativa kopplingen till stimulansen, exempelvis muntlig framställning, som framkallar ångest (Bodie 2010:87). Kognitiv modifiering menar att talängslan orsakas av irrationella eller negativa tankar om muntlig framställning. Behandlingstekniken försöker därmed ersätta dessa negativa tankemönster med mer positiva tankar om muntlig framställning och om individen som talare. Detta sker i tre steg där individer först specificerar sin rädsla om att tala inför andra, specificerar sina negativa tankemönster för att sedan få stöd från en utbildad terapeut att bemöta varje irrationell och negativ tanke med en hanteringspåstående som exempelvis ”jag kan överkomma detta” i talsituationen (Bodie 2010:87f). Färdighetsträningen avser tekniker som ämnar att förbättra talförmågan. Det består med kunskap om organisation, verbal och icke-verbal kommunikation och ämnesval inför den muntliga framställningen. Detta kan ge upphov till ångest hos talare vilket färdighetsträningen syftar till att minimera genom att tillhandahålla kunskaper om hur en blir en framgångsrik talare. Något som grundläggande retorikundervisning kan bidra med (Bodie 2010:89).

## 5 Metod

I detta avsnitt presenteras vad en kvalitativ intervjumetod innebär, vilka etiska aspekter som har studien har tagit hänsyn till, hur materialinsamling och urval har skett, metodkritik samt om studiens validitet och reliabilitet. Avsnittet avslutas med en redogörelse om hur materialet har bearbetats och analyserats.

### 5.1 Kvalitativ intervjumetod

Eftersom undersökningen granskar erfarenheter och upplevelser från såväl elever och lärare förefall en kvalitativ ansats som relevant och lämplig. En kvalitativ metod valdes eftersom syftet är att ge en fördjupad uppfattning om lärares erfarenheter av att organisera muntlig framställning i kursen Svenska 1, om att undervisa elever med talängslan samt en djupare förståelse om talängsliga elevers upplevelser och erfarenheter utav stödet som erbjuds. En kvalitativ metod lämpar sig vid undersökningar där målet är att finna innebörder, hur informanterna tänker om ämnet, och variationer i det som det som undersöks för att kunna bidra till en ökad förståelse inom området (Lantz 2013:48; Alvehus 2013:81). En kvantitativ metod innebär insamling av större mängd svar (Lantz 2013:48) vilket inte överensstämmer med undersökningens syfte. Undersökningens syfte kan uppfyllas med hjälp av den kvalitativa intervjun som ”söker förstå världen från undersökningens synvinkel, utveckla meningar ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna.” (Kvale & Brinkmann 2014:17).

Semistrukturerade intervjuer, eller halvstrukturerade som metoden även kallas, utförs med ett specifikt syfte och en specifik teknik där intervjun inte utgår från ett slutet frågeformulär eller ett vardagligt samtal utan befinner sig däremellan. Intervjuaren utgår från en intervjuguide med förslag på frågor som fokuserar på vissa teman och områden (Kvale & Brinkmann 2014:45).

Intervjuerna utfördes med ett fenomenologiskt förhållningssätt som inom kvalitativa undersökningar riktar sig mot ett intresse att förstå sociala företeelser utifrån individernas enskilda perspektiv om fenomen och utifrån deras upplevelser beskriva världen enligt ”antaganden att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är.” (Kvale & Brinkmann 2014:44). Utifrån ett fenomenologiskt förhållningssätt har aspekter som *mening*, *det kvalitativa*, *det deskriptiva*, *fokusering* och *mellanmänsklig situation* beaktats. Intervjuaren försöker förstå och beskriva *meningen* utifrån centrala teman i informantens livsvärld. Detta ställer krav på intervjuarens ämneskompetens eftersom intervjuaren ska uppfatta, tolka och vara observant om vad informanten säger och på vilket sätt hen säger det. Hit hör bland annat ansiktsuttryck, tonfall och andra kroppsliga uttryck som ska tas i beaktning. Intervjuaren förväntas ”lyssna såväl till de explicita beskrivningarna och till de åsikter som kommer till uttryck för vad som sägs mellan raderna” (Kvale & Brinkmann 2014:46). Detta innebär att intervjuaren kan lyssna in det informanten säger, tolka, och sedan upprepa det som uttalats till informanten som därmed antingen kan bekräfta eller dementera tolkningen. Med aspekten *det kvalitativa* eftersträvar forskningsintervjun kvalitativ kunskap om informantens livsvärld vilket innebär att intervjuaren vill tillhandahålla nyanserade och precisa beskrivningar från

olika aspekter av hens livsvärld. Detta motsvarar precisionen av hur siffror behandlas i en kvantitativ metod. Informanten uppmuntras att uttryckligen och noggrant beskriva känslor, upplevelser och handlingar med syfte att erhålla de nyanserade och precisa beskrivningar som efterfrågas. Därmed kan informanten nå den kvalitativa mångfalden av samtliga variationer och skillnader i uttalandet vilket är den *deskriptiva* aspekten (Kvale & Brinkmann 2014:47). Den kvalitativa intervjun *fokuserar* på förbestämda teman och frågeområden inom forskningsämnet där intervjuaren subjektivt vägleder informanten till temat med hjälp av öppna frågor. Den kvalitativa forskningsintervjun är en *mellanmänsklig situation* som innebär att interaktionen mellan intervjuare och informant är ett utbyte av synpunkter och kunskaper. Det utformas sinsemellan där individerna ömsesidigt påverkar varandra både positivt och negativt. Det är därför viktigt att intervjuaren besitter en medvetenhet om eventuella överträdelser av informantens personliga gränser som kan vara ångestframkallande och därmed skapa försvarsreaktioner hos både informanten och intervjuaren. Intervjuaren bör kunna hantera en sådan eventuell mellanmänsklig situation om det uppstår (Kvale & Brinkman 2014:48f). Vidare skriver författarna att ”den kunskap som produceras i en forskningsintervju konstrueras av själva interaktionen” (Kvale & Brinkmann 2014:49). Det innebär att en kunskap som produceras under en intervju kan skilja sig från en kunskap som produceras i en annan intervju eftersom det är olika interaktioner som har skett.

## 5.2 Etiska aspekter

Eftersom studien inte syftar att undersöka skillnad mellan kön, ålder eller ort har inte aspekter som informanternas ålder, identitet eller boendeplats i Sverige varit av intresse. Därför förekommer det inga känsliga personuppgifter som skulle kunna ligga till grund för en etisk prövning av undersökningen (Vetenskapsrådet 2017:15). Studien följer Vetenskapsrådets (2017) fyra forskningsetiska krav som är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *nyttjandekravet* och *konfidentialitetskravet*. Enligt informationskravet informerades deltagarna först via ett informationsbrev och sedan inledningsvis vid intervjuerna om studiens syfte, konfidentialitet och frivillighet. De delgavs information om att det inspelade materialet skulle förstöras efter bearbetning. I informationsbrevet stod kontaktuppgifter till både mig och till min handledare samt institutionsanknytning. Samtyckeskravet uppfylldes när deltagarna mottog informationsbrevet med information om frivillighet i deltagandet som innebär både möjlighet att avstå från att besvara frågor och att avbryta intervjun i förtid. Intervjuerna inleddes med att informera om detta igen. Eftersom samtliga elevinformanter var över 15 år krävdes inte vårdnadshavares samtycke. I och med konfidentialitetskravet informerades deltagarna om att deras namn och svar kommer anonymiseras och det ska således inte vara möjligt att identifieras av utomstående. Enligt nyttjandekravet framgick det även till deltagarna att informationen enbart kommer användas till undersökningens syfte och att resultatet efter godkänd uppsats kommer publiceras på DiVA-portalen.

## 5.3 Material och urval

För att besvara studiens frågeställningar används metoden kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Lärarintervjuerna kompletteras med kursplaneringar där syftet är att nå hur informanterna faktiskt organiserar muntlig framställning inom kursen. Kursplaneringarna

användes som stöd under intervjuerna samt som motvikt till lärarnas utsagor om deras upplevelser av arbetsprocessen med muntlig framställning. Informanternas kursplaneringar skiljer sig åt i den mån att Lärare 1 har planerat för nationella prov medan Lärare 2 inte har gjort det. Förklaringen är att Lärare 1 inte har undervisat i kursen Svenska 1 på två år medan Lärare 2 har gjort det och hans kursplanering är från läsåret 20/21. Nationella proven har inte genomförts sedan 2019 på grund av pandemin. De intervjuade lärarna har undervisat de intervjuade eleverna i kursen Svenska 1 och intervjuerna syftar på både svensklärares och elevernas upplevelser av arbetsprocessen och elevernas erfarenheter av stödinsatserna.

Materialet består av två lärarintervjuer och sex elevintervjuer. Lärarinformanterna bistod med hjälp i att efterfråga elever med talängslan som ville delta i undersökningen. Eftersom undersökningen har genomförts med en kvalitativ ansats bedömdes antalet informanter vara rimligt i förhållande till undersökningens syfte som är att nå informanternas upplevelser och erfarenheter där en större mängd svar inte är relevant.

Lärare 1 med tillhörande elever 1a, 1b och 1c har arbetat respektive studerat på en kommunal gymnasieskola i en mellanstor stad. Lärare 1 har arbetat som verksam lärare i 13 år och har undervisat eleverna i kursen Svenska 1. Elev 1a och Elev 1b studerar på ett yrkesförberedande program medan Elev 1c studerar på ett högskoleförberedande program.

Lärare 2 med tillhörande elever 2a, 2b och 2c har arbetat respektive studerat på en friskola gymnasieskola i en mellanstor stad. Lärare 2 har arbetat som verksam lärare i fyra år och har undervisat eleverna i kursen Svenska 1. Samtliga elever studerar på ett högskoleförberedande program.

## 5.4 Genomförande

I undersökningen har totalt åtta stycken intervjuer genomförts med stöd av två olika intervjuguider (se Bilaga 2 och 3). Intervjuguiderna följdes inte in i minsta detalj utan ordningen på frågorna kunde variera, någon fråga uteblev och det förekom individuella följdfrågor utifrån vad och hur informanterna besvarade frågorna. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) krävs det goda ämneskunskaper för att kunna ställa varierande följdfrågor som bygger på intervjuarens personliga omdöme och färdigheter att följa upp informantens svar (Kvale & Brinkmann 2014:85).

Varje intervju har skett enskilt och fem av intervjuerna genomfördes via Google Meet medan tre av intervjuerna skedde via ett fysiskt möte på en tid och plats som informanterna fick bestämma vilket bland annat var på ett bibliotek och ett café. Detta för att skapa god förutsättning till ett avslappnat och tryggt klimat. Informanterna som valde intervju via Google Meet baserade valet på de rådande restriktionerna om att minska smittspridning av covid-19 varav två av elevinformanterna även sa att det kändes tryggare i och med deras talängslan. Samtliga intervjuer spelades in med informanternas godkännande med hjälp av en mobiltelefon eller med inspelningsfunktionen i Google Meet. Informanterna fick vid förfrågan om deltagande i undersökningen information om studiens syfte genom ett informationsbrev (se Bilaga 1) som skickades via e-post. När informanterna hade tackat ja till att delta lämnades även intervjuguiden ut till såväl lärare som elever (se Bilaga 2 och 3) med syfte att informanterna skulle ha möjlighet att förbereda sig inför intervjun och framförallt elevinformanterna i och med sin talängslan. Varje intervju inleddes med information om

undersökningens syfte, att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst, hur anonymiteten garanterades och att intervjun spelades in men att det inspelade materialet kommer förstöras efter bearbetningen. Det förekom inga större störningsmoment under intervjuerna. En av elevinformanterna blev påtagligt känslsam mot slutet av intervjun efter frågor som handlar om hens känslor och tankar vid tidigare muntliga framställningar. Några av intervjufrågorna valdes därför bort och fokus riktades istället mot hur eleven ansåg att lärare ska arbeta för att stötta elever med talängslan.

## 5.5 Metodkritik

En av studiens frågeställningar efterfrågar *hur* informanterna organiserar muntlig framställning i kursen Svenska 1 för att stötta elever med talängslan vilket den kvalitativa forskningsintervjun inte kan besvara. Metoden kan enbart undersöka hur lärare *uppfattar* att de organiserar muntlig framställning i kursen Svenska 1. Att använda enkäter som metod hade varken besvarat frågeställningens *hur* eller tillhandahållit en djupare insikt i ämnet som undersökningen syftar att nå, vilket intervjumetoden bidrog till. På grund av pandemin som några av intervjuerna skedde via Google Meet. En mer lämplig metod hade varit klassrumsobservationer men utifrån rådande pandemirestriktioner är inte obehöriga tillåtna att besöka gymnasieskolor i Sverige. Eftersom klassrumsobservationer inte kunde genomföras efterfrågades en kopia av svensklärarnas kursplanering i kursen Svenska 1. Syftet var att erhålla ytterligare material som belägg för svensklärarnas utsagor om hur de organiserar muntlig framställning i kursen Svenska 1.

## 5.6 Validitet och reliabilitet

För att en undersökning ska vara trovärdig bör forskaren vara medveten om begreppen *validitet* och *reliabilitet*. *Validitet* innebär att forskningsmaterialet ska överensstämma med det som undersökningen avser att undersöka och ska därmed vara relevant för frågeställningarna både inom djup och avgränsning (Hartman, 2003:44). *Reliabilitet* innebär att oavsett om forskningsmaterialet är tabeller, siffror eller utskrifter ska de vara tillförlitliga, tydliga och precisa (Hartman, 2003:44). I en diskussion för kvalitativa intervjuer lyfter Kvale & Brinkmann problematiken med att reliabiliteten kan ifrågasättas eftersom en intervjuperson kan ändra sitt svar beroende på intervjuare eller att intervjuaren kan ställa ledande frågor vilket kan påverka intervjupersonens svar (Kvale & Brinkmann, 2014:295). Detta skulle således kunna påverka undersökningens reliabilitet negativt. Å andra sidan skriver författarna dock att ledande frågor kan öka intervjuens reliabilitet eftersom intervjuaren har möjlighet att få sina tolkningar bekräftade eller avvisade vid intervjutillfället (Kvale & Brinkmann, 2014:214). Även Larsen (2009) hävdar att det är enklare att säkerställa validiteten än reliabiliteten och att det vara svårt att uppnå hög reliabilitet vid kvalitativa undersökningar (Larsen, 2009:80f). Eftersom undersökningen utgår från en kvalitativ metod med en fenomenologisk ansats kan det, som forskarna menar, vara svårt att uppnå hög reliabilitet eftersom olika forskare tolkar svar olika. Därmed kan resultatet skilja sig om en annan forskare skulle utföra liknande studie. Dock kan undersökningens reliabilitet ändå styrkas genom noggrann datainsamling (Larsen, 2009:81) som inspelat material vilket underlättade



vid transkribering och senare vid materialanalys. För att styrka undersökningens validitet har icke relevant information sällats bort efter transkribering och om intervjupersonerna skulle komma bort från ämnet under intervjun har följdfrågor ställts med syfte att de skulle återgå till ämnet igen, vilket stärker validiteten där information som enbart är relevant för undersökningen eftersöks.

## 5.7 Materialbearbetning och analys

För att det skulle vara möjligt att analysera det inspelade materialet transkriberades det till skrift. Den transkriberingsmetod som har använts är en kombination av *förenklad transkription* och *bastranskription* vilket rekommenderas när materialet ska omvandlas till ett mer begripligt innehåll (Norrby 2014:100). Metoden innebär att transkriptionen är ordagrann och följer stavningskonventionen men utelämnar exakt mätning av detaljuttal, pauser, och prosodi (Norrby 2014:100f). Det bedömdes inte vara nödvändigt med en mer noggrann fonetisk transkribering eftersom undersökningens syfte inte är att undersöka informanternas talvanor eller deras uttal. När transkriberingen var slutförd analyserades informanternas svar genom en tematisk innehållsanalys. Det innebär att urskilja avvikelser, mönster och samband mellan lärares och elevers olika svar på intervjufrågorna (Larsen 2017:101). Enligt Larsen (2017) innebär arbetsgången att data samlas in och transkriberas från ljud till skrift som sedan kodas, koderna klassificeras i teman, datamaterialet sorteras enligt dessa teman, identifierade mönster granskas med utgångspunkt från befintlig forskning och teorier och slutligen formuleras ny kunskap (Larsen 2017:102). I denna undersökning innebär det att det transkriberade materialet delades in i teman. Dessa teman blev:

- Planering av muntlig framställning i kursen Svenska 1
- Olika typer av stöd för elever med talängslan
- Att undervisa och bedöma elever med talängslan
- Fysiska och psykiska symptom hos talängsliga elever
- Talängslan inom och utanför skolan
- Upplevelser av stöttning och extra anpassningar

## 6 Resultat

I följande avsnitt ska resultaten redovisas enligt de teman som innehållsanalysen visade samt enligt undersökningens frågeställningar med resultat hörande till den första frågeställningen redovisas i 6.1 och den andra i 6.2.

### 6.1 Lärarintervjuer

Informanterna benämns som Lärare 1 och Lärare 2. De utsagor som redovisas har bearbetats för ökad läsbarhet.

#### **6.1.1 Planering av muntlig framställning i kursen Svenska 1**

För att ta reda på hur informanterna organiserar muntlig framställning i kursen Svenska 1 inleddes intervjun med att lärarna fick berätta hur de planerar inför arbetet med muntlig framställning.

Jag brukar starta med muntlig framställning inte precis vid kursstart utan en liten bit in i kursen. Så att de lär känna varandra, lära känna klassen och sin position i klassen. För att våga lite mer. Tidigare när jag har startat har jag haft momentet precis vid kursstart och det har inte blivit lika bra (Lärare 1).

Oftast håller eleverna sitt första tal-tal närmare mot jullovet. Det har då gått en tid in på kursen och eleverna känner varandra lite bättre. Det är inte förrän antingen precis före jul eller efter som de har sin första framställan (Lärare 2).

Båda lärarna associerade frågan med när elevernas första muntliga framställning inför grupp brukar ske i kursen vilket överensstämmer med deras kursplaneringar (se Bilaga 5 och 6). Vidare förklarade båda att anledningen är att eleverna ska känna varandra bättre än vad de gör vid terminsstart. Att eleverna kände varandra och att de kände lärarna angav båda informanterna var en betydande framgångsfaktor för huruvida elever framförde sina tal eller inte. Lärare 1 berättade att hen har tidigare lagt muntlig framställning inför grupp i kursen men att det inte har varit lika framgångsrikt som när det senare lagts i kursen. Det var färre antal elever som framförde en muntlig framställning när det tidigare lades jämfört med när det förekom senare i kursen.

Jag brukar trycka på att det är viktigt, och nyttigt att lära sig hålla en framställan och har man gjort det en gång brukar det kännas lättare senare. Jag säger att vi kommer öva och göra det flera gånger under kursen och ni kommer kunna använda de här kunskaperna i andra kurser och senare i arbetet också (Lärare 2).

Både Lärare 2 poängterade att hen inledningsvis och återkommande under kursen förklarade betydelsen och syftet med att kunna diskutera, föra en konversation och att hålla en muntlig framställning inför grupp. Lärare 2 informerade eleverna om att förmågan och kunskaperna om

hur en blir en bra talare kommer vara användbart inte bara i andra gymnasiekurser utan även i arbetslivet. Även Lärare 1 hänvisade till att hen återkommande betonade vikten av att ”övning ger färdighet” och att muntlig framställan förekommer i fler ämnen än svenskämnet.

Jag utgår från bedömningskriterierna och efterliknar situationen som nationella provet är utformat. Jag gör alltid lite mindre grupper, 5–6 stycken kanske i en grupp och försöker återskapa ett nationellt prov så det blir som en övning inför det. Dels en övning inför, dels att de måste bedömas inom ett kriterium flera gånger. Även om man kan baka in gruppdiskussioner och få dem att framställa andra muntliga saker så tycker jag det är viktigt att hålla ett mer officiellt tal fler än en gång (Lärare 1).

Lärare 1 fortsätter att berätta hur hen brukar utforma den muntliga framställningen inför grupp förenligt med provsituationen vid nationella provet och hänvisar till hur delprov A i nationella proven är konstruerade. Syftet med denna planering är att eleverna dels ska förberedas inför det nationella provtillfället, dels erbjudas ytterligare ett bedömningstillfälle. Lärare 1 nämner även eventuell gruppstorlek, vars storlek är avsevärt mindre än vad en genomsnittlig klass brukar vara, där syftet är att minska eventuell talängslan hos samtliga elever och inte enbart hos elever med uttalad talängslan.

Tanken är att innan vi kommer till talet ska eleverna ha fått diskutera flera gånger i grupp, gjort någon mindre presentation och blivit varm i kläderna. Det ska inte kännas som att bestiga ett berg i ett enda stort kliv utan en promenad upp till toppen. Själva talsituationen senare är oftast liknande nationella provet. (Lärare 2).

Lärare 2 förklarade hur planeringen innebar en förberedelseprocess där eleverna succesivt vänjer sig vid olika slags muntliga framställningar. Även Lärare 2 beskriver den kommande muntliga framställningen inför grupp som en reproduktion av delprov A från nationella provet. Fortsättningsvis beskriver informanterna vilka förberedelser eleverna gör inför en muntlig framställning inför grupp.

De brukar få arbeta med att ordna sitt tal, strukturera och öva inför varandra ett par gånger innan de ska framföra talet. Sen brukar jag alltid tycka på att de inte ska göra det inför hela klassen eller ens för halvklass utan i mindre grupper. De får forska kring sina ämnen, bolla strukturen med mig och öva (Lärare 1).

I klassrummet bestämmer de sitt ämne, tar reda på information och tar fram källor med min hjälp. De brukar få en ganska tydlig mall av mig som de ska följa när de skriver sitt manus. Alla kanske inte behöver det men jag erbjuder alla en mall sen får de följa den om de vill eller inte (Lärare 2).

Informanterna tillhandahåller eleverna stöd vid produktionen av sina tal i form av struktureringsstöd, sökning av information och med att öva inför sina framställningar. Undervisningsupplägget utgår från den retoriska arbetsprocessen. Lektionerna inför den

muntliga framställningen kan även innehålla multimodala inslag som exempelvis att de ser på filmklipp med kända tal och tillsammans diskuterar vad som kännetecknar ett bra tal, vad det kan innehålla och hur det är strukturerat.

Vi har också tittat på filmklipp tillsammans. Undersökt hur är en bra talare? Och vad är ett bra tal? Jag har även visat material från ett gammalt nationellt prov någon gång som de har fått kolla på. Ett frisläppt. Då har vi diskuterat vad som var bra och vad som behöver arbetas mer på. Jag ställer frågan ”vad tycker ni?” (Lärare 1).

Lärare 1 nämnde att vid något tillfälle har eleverna sett frisläppt material från nationella provet vilket är inspelningar från Skolverkets bedömningsportal. Det är inspelningar från tidigare nationella delprov A som innehar bedömningar både på E-, C- och A-nivå.

Jag brukar strukturera upp det med att de här två lektionerna nu ska ni hitta information till ert tal, försök skriv ner en struktur, göra talkort eller vad man nu behöver göra. Sen brukar jag ha några lektioner när de ska gå iväg och öva, och ge varandra feedback (Lärare 1).

Generellt skulle jag väl säga att de brukar få 3–4 veckor om det är första tillfället. De får en deadline när ämnet ska vara bestämt och hur långt de ska ha kommit i manuskriptet. Jag uppmuntrar eleverna att öva och träna hemma också men om det finns tid kan de göra det på lektioner också. Det beror lite på hur snabba de är (Lärare 2).

Förberedelseiden organiseras tämligen snarlikt med en tydlig lektionsplanering till den muntliga framställningen inför grupp. Skillnaden är att Lärare 2 uppmanar elever att öva hemifrån men vid mån av tid kan övning ske under lektionstid medan Lärare 1 skapar utrymme i planeringen för övning under lektionstid. Det framkom i intervjun att skolan som Lärare 2 arbetar på inte har ett flertal grupprum vilket var en bidragande faktor till att övningstid sällan ingick i planeringen. Elever tenderade att inte öva eftersom det inte fanns tillräckligt med utrymmen där de kunde öva ostört. När frågan om hur många gånger något muntligt sker i kursen Svenska 1 svarade informanterna följande.

Den klassiska ”diskutera i mindre grupper och sen i helklass” sker ju lite hela tiden och aktiviteten där vägs också in men konkreta bedömningstillfällen kanske 5–6 gånger under kursen. Två tal, en redovisning, boksamtal och en gruppdiskussion typ seminarium kanske (Lärare 2).

Kanske 4–5 gånger under kursen. Kanske två taltillfällen och sen några muntliga uppgifter. Andra typer av uppgifter. De har fått ha någon diskussion kring en uppgift i grupp och fått presentera där de använder en PowerPoint gruppvis. Allt som inte är att skriva en texttyp försöker jag variera eftersom det är så mycket skriva i svenskan ändå (Lärare 1).

Organisationen av muntliga framställningar, både i och inför grupp, är till synes liknande i båda informanternas kursplaneringar med två stycken muntliga framställningar inför grupp och några muntliga framställningar i grupp. Lärare 2 nämnde även klassrumsdiskussioner och det formativa arbetssättet där bedömning av elevers kunskaper kan bedömas fortlöpande under inlärningsprocessen och inte enbart utifrån summativa examinationer.

### **6.1.2 Olika typer av stöd för elever med talängslan**

Efter lärarintervjuerna blev det tydligt att mindre grupper, att planera den första muntliga framställningen inför grupp senare i kursen och att successivt vänja eleverna vid olika slags muntliga framställningar var betydelsefullt för att samtliga elever skall känna sig trygga med att hålla en muntlig framställan. Detta är så kallade gruppanpassningar som är *extra anpassningar* på gruppnivå. Dessa anpassningar tillämpas i samtliga grupper oavsett huruvida eleverna har uttalad talängslan eller inte. Syftet är att anpassa undervisningen för att samtliga elever i gruppen ska nå målpuppfyllelsen om att hålla en muntlig framställan inför grupp. Behovet av gruppanpassningar kan variera beroende av antalet elever med talängslan. På följdfrågan om hur många elever med talängslan som förekommer i varje klass svarade lärarna att det övervägande handlade om en handfull skara elever.

Att sätta in de i mycket mindre grupper från början och sen brukar jag ha ganska styrda ämnen. För att när man har talängslan kan det bli ytterligare ett snäpp när man ska komma på vad man ska prata om och vad jag har erfarenhet ökar det talängesten ännu mer. Jag brukar försöka styra det så mycket som möjligt (Lärare 1).

Förutom att dela in eleverna i mindre grupper från början presenterar Lärare 1 även förvalda ämnen till eleverna för att undvika framkallning av eventuell beslutsångest. Lärare 2 anger också att det förekommer att hen styr ämnen men att det varierar beroende på vilken typ av muntlig framställan elever ska framföra. Inför ett informativt tal får elever ämnesområden de ska arbeta med medan vid ett argumenterande tal är ämnena mer styrda.

Informativa tal kan vara exempelvis berätta om en förebild eller en betydande händelse i ditt liv. Något som eleven redan kan och har ett intresse av. Argumentation kan vara lurigt, framförallt för en ny årskurs etta. Där kan jag erbjuda ämnen som de får välja att vara antingen för eller emot (Lärare 2).

Enligt lärarna var det framförallt viktigt för de talängsliga eleverna att de kände sig trygga med individerna de talade med eller inför. Innan elevgruppen känner varandra ansvarar lärarna för gruppindelningar. Detta för att dels variera vilka eleverna arbetar tillsammans med, dels för att de ska lära känna samtliga i gruppen. Det förebygger utanförskap och främjar gemenskapen i elevgruppen. De elever som uttrycker stark talängslan erbjuder lärarna dock möjligheten att önska vilka elever som ska närvara vid en muntlig framställning inför grupp. Det har även förekommit att elever exempelvis kan ha sin framställan inför den bedömande

läraren, en annan lärare som eleven känner sig trygg med och en nära vän till eleven. Dessa anpassningar presenteras enbart till elever som uttrycker att de inte vill, vågar eller kan hålla en muntlig framställan för andra i elevgruppen. Lärare 1 berättar att vid enstaka fall har det förekommit att hen har samtalat med andra undervisande lärare för att se om eleven i fråga har gjort en muntlig framställan i ett annat ämne. Detta har även Lärare 2 gjort men poängterar att det inte är vanligt förekommande.

Vid något enstaka tillfälle har jag också försökt titta på, finns det något tal i engelska som den här eleven har gjort, som man kan kika på och försöka få lite mer i betygsättningen. Även om jag också måste få in något i svenska så tittar jag på om man kan kombinera ihop någonting (Lärare 1).

Ett av de sista alternativen är att jag går till en kollega och ser om eleven har gjort något likvärdigt i den kursen. Då får jag lita på min kollegas bedömning helt enkelt och det gör man, vi är alla professionella, men det är inte optimalt (Lärare 2).

Lärare 1 har kontaktat Skolverket vid ett tillfälle för råd och vägledning gällande en elev som upplever sådan stark talängslan att hen vägrar hålla en muntlig framställning inför grupp i skolan. Skolverket besvarade inte lärarens fråga vilket läraren tolkade som ett godkännande. Lärare 1 har vid ett tillfälle låtit en elev filma sig själv hålla en muntlig framställan inför sin familj. Videoinspelningen skickades sen till läraren som bedömde det enligt kriterierna för E-nivå.

Vid ett tillfälle har jag faktiskt låtit en elev spelat in med kamera hemma. Jag fick aldrig något svar om det från Skolverket men jag tog det som ett ok och det var verkligen som en sista alternativa utväg för att få igenom eleven. Det är ju inte riktigt inför grupp. Det är fritt för tolkning. Men det har jag gjort som sista ultimata anpassningen (Lärare 1).

Den tolkning som läraren gjorde i samband med inspelningen handlade dels om den gruppstorlek som eleven presenterade inför, dels om faktumet att läraren inte närvarade vid framställningen. Lärare 1 hänvisar till att vad som är en grupp är öppet för tolkning eftersom det inte specificeras i kunskapskraven. Tolkning av kunskapskrav återkommer i nästankommande avsnitt *6.1.3 Att undervisa och bedöma elever med talängslan* där ämnet problematiseras av båda lärarna i undersökningen. De mest vanliga extra anpassningar som exempelvis tala inför en mindre grupp och att välja publik brukar generellt tillgodose de flesta talängsliga elevers behov. Det förekommer dock elever som har en sådan påtaglig talängslan som kan resultera i ett icke godkänd slutbetyg i Svenska 1. För dessa elever erbjuds ytterligare extra anpassningar som exempelvis att enbart framföra den muntliga framställningen inför den bedömande läraren.

Vid bedömningstillfället var det främst det emotionella stödet och strukturering av genomförandet som lärare beskrev som avgörande för huruvida elever klarade av att framföra sin framställan. Lärarna förberedde eleverna med att tillkännage vilka elever som ingår i

gruppen och vilken tid varje enskild grupp skulle redovisa. Lärarna bistod även med stöd med uppkoppling av dator till projektor samt kontrollering av ljud och bild.

Jag ser alltid till att gå in med en positiv attityd, känn av stämning i gruppen, ge uppmuntran och försöka avdramatisera lite. Om de behöver hjälp att koppla upp datorn fixar jag det. Men ett tillåtande klassrum är A och O. Att det inte gör något om man kommer av sig, att sen lilla korta stunden man tappar bort sig inte märks av oss i publiken. Det bara känns som så. Påminna om fördelen att ta en konstpaus om det blir lite jobbigt (Lärare 2).

Det förekommer att elever upplever en stark ångestkänsla när de står framför publiken och ska framföra sitt tal. Det menar lärarna är ett kritiskt tillfälle som antingen kan innebära att eleven avbryter framställningen eller att eleven fortsätter och överkommer sin talängslan för stunden. Det är av betydelse hur lärare hanterar situationen och om de kan erbjuda elever det emotionella stödet som krävs.

Jag brukar nog försöka fråga, finns det något jag kan göra för dig nu som gör det här lättare? Vill du att vi sitter på ett annat sätt? Vill du sitta ner? Egentligen tycker jag de ska lära sig att stå upp när de håller ett tal men ibland är det något med det där som för en elev att stå upp och titta ut över ett klassrum som också skapar den här talängesten. Jag brukar väl till slut säga, sätt dig ner på en stol och nu för vi ett samtal mer med varandra. Starta upp och känner du att du tappar bort dig är det helt okej och då hjälper jag dig att komma vidare. Jag försöker nog på olika sätt peppa eleven att vi gör det här och vi gör det tillsammans (Lärare 1).

Förutom det emotionella stödet där Lärare 1 ämnar skapa en vi-känsla tillsammans med eleven presenteras även olika organisatoriska lösningar som kan innebära en lättnad i elevens talängslan.

Jag vill helst sitta långt fram i klassrummet för att kunna fånga upp om elevens ångest skulle öka. Då kan jag tala lugnande med eleven, påminna om andningen och säga att det är okej att börja om. Ibland kanske de vill sätta sig ner. Vi har sådana lite högre stolar ämnade till ett ståbord. Det kan hjälpa att eleven lutar sig mot en sådan stol (Lärare 2).

Det är inte alltid eleven lyckas överkomma sin talängslan och vid sådana tillfällen var de båda lärarna enade i att de låter eleven sätta sig på sin plats igen utan följdfrågor och erbjuder en ny tid vid ett senare tillfälle. Det är även betydande att samtala med eleven efteråt för att gemensamt försöka finna lösningar som förenklar situationen för eleven och som kan resultera i att eleven klarar av att genomföra den muntliga framställningen vid ett senare tillfälle.

### **6.1.3 Att undervisa och bedöma elever med talängslan**

Båda lärarna var överens om att det är en utmaning att undervisa elever med talängslan. Förutom en didaktisk utmaning som främst grundar i att finna lämpliga anpassningar lyftes tid som en ytterligare utmaning. Det ägnas mycket tid utöver den ordinarie lektionstiden till att samtala med både elev och vårdnadshavare, elevhälsan och i vissa fall skolkuratoren. Förutom detta innebär det även tid för enskilda examinationer utanför lektionstid som elever ställer in i sista minuten. All tid som inte är lektionstid är tid lärare skall tillägna åt planering, rättningsarbete, administrativt arbete och annat arbete som de är ålagda att genomföra under sin arbetstid. Båda lärarna vittnar om en frustration där de upplever att tiden inte räcker till för att erbjuda återkommande tillfällen för elever som avbokar eller inte dyker upp. För Lärare 2 innebär det i vissa fall en psykisk påfrestning där hen inte känner sig tillräcklig som lärare.

Deras talängslan blir ett sådant hinder. Efter att ha bokat in fler tider med elever som upprepande gånger inte kommer blir det svårt att hinna tillslut. Kursen tar slut när den tar slut och har eleven inte genomfört samtliga moment som krävs för ett slutbetyg är det inte mycket en annan kan göra. Och det är inte en rolig känsla. Vissa elever ömmar man för och det kan i alla fall få mig att ligga vaken om nätterna och ifrågasätta om jag verkligen har gjort allt (Lärare 2).

Som tidigare nämnt i föregående avsnitt är det även en utmaning att bedöma elever med talängslan. Det står explicit i kunskapskravet för muntlig framställning att eleven skall kunna muntligt förmedla egna tankar och åsikter i förberedda samtal och diskussioner samt genomföra muntlig framställning inför en grupp.

Den största utmaningen är nog att det står så otroligt uttalat i bedömningskriterierna att de måste göra någon form av muntlig framställning för att bli godkänd i svenska på gymnasiet. Man kan inte peta bort kunskapskravet och har man en elev som har en genuin ångest eller till och med någon form av diagnos som är kopplad till talängslan så är det jättesvårt hur man som lärare ska kunna sätta betyg på den eleven (Lärare 1).

Vidare när lärare vänder sig till Skolverket för rådgivning presenteras det främst exempel på ett informativt tal eller ett argumenterande tal. Det är sällan exempel på elever som deltar i gruppdiskussioner. Detta ställer krav på lärares tolkningsförmåga av kunskapskrav som kan innebära olika tolkningar för olika lärare.

Det är alldeles för tolkningsbart och det borde vara tydligare direktiv för hur vi faktiskt ska bedöma elever i sådana situationer. Jag anser inte att min bedömning av vad som är inför en grupp ska skilja sig från en kollegas men i praktiken kan det vara skillnader. Det drabbar inte bara elever utan kan orsaka konflikter sinsemellan kollegor om en lärare kanske tillåter en sak som inte en annan lärare gör (Lärare 2).



Skolverket har sällan där de sitter i grupp och diskuterar som exempel. Att man kan ta det som en muntlig framställning, vilket man säkert kan göra som lärare om man väljer att tolka det som sådan men man vill ju oftast gå till Skolverket för att gå guidning, vad tänker dom sig då att jag som lärare ska bedöma nu och det är oftast tal som de har som exempel och det är svårt att komma från det (Lärare 1).

Det blev tydligt att kunskapskraven önskas konkretiseras ytterligare för att bidra till en likvärdig bedömning både för och av elevernas förmågor och kunskaper. Lärare 1 anser det bör vara mer öppet för tolkning för elever med talängslan samt att möjligheterna att framföra en muntlig framställning inför grupp breddas med syfte att samtliga elever ska nå måluppfyllelsen. Framförallt för elever som riskerar att undvika hålla en muntlig framställning och därmed riskerar underkänt slutbetyg i kursen Svenska 1.

## 6.2 Elevintervjuer

Informanterna består av sex stycken elever. Elev 1a, 1b och 1c har undervisats av Lärare 1 och Elev 2a, 2b och 2c har undervisats av Lärare 2. De utsagor som redovisas har bearbetats för ökad läsbarhet

### 6.2.1 Fysiska och psykiska symptom hos talängsliga elever

Inledningsvis ställdes frågan om vad eleverna tänkte och kände när de hörde *muntlig framställning*. Frågan ställdes med syfte att eleverna skulle beskriva sina tankar, känslor och därmed eventuella symptom som överensstämmer med talängslan. Deras beskrivningar av den spontana känslan var bland annat oro, panikkänslor, känslan av en klump i magen och nervositet. Samtliga elever upplevde en negativ känsla när de hörde muntlig framställning. De psykiska symptomen som eleverna upplevde varierade i både grad och utsträckning från måttlig oro till panikkänslor. Det blev tydligt att dessa känslor varierade beroende på talsituation som presenteras senare i avsnitt 6.2.2 *Talängslan i och utanför skolan*. Elev 1b och Elev 2c uttryckte sig känna en övermäktig känsla av ångest och eventuellt panikångest i samband med att de ska hålla en muntlig framställning.

Jag blir väldigt nervös och får panik. Jag börjar typ få svårt att andas. Det blir ett tryck över bröstet och jag får svårt att andas. Det går inte att få fram ord alls när man känner så. Ångesten som kommer gör det omöjligt (Elev 1b).

Det är ganska svårt att beskriva ångest men känslan tar över hela mig. Jag blir som förstenad och hela bröstet gör ont (Elev 2c).

De fysiska symptomen var bland annat stamning, andningssvårigheter, svettningar, rodnad i ansikte, handsvett, hjärtklappning, spänningshuvudvärk, gråt och känslan av pulsen i öronen. Utsagorna nedan från tre av eleverna vittnar om fysiska reaktioner som är synliga för utomstående vilket eleverna upplever ökar deras ångslighet ännu mer.

Jag får direkt ont i magen. Jag får även spänningshuvudvärk några dagar innan. Jag oroar mig så mycket och får ont i magen. Jag tänker att jag inte kommer kunna prata, jag kommer inte få ut det jag vill säga, bli darrig på rösten, börja gråta. Man känner typ så. Det har alltid varit en klump i magen (Elev 1a).

Det känns som att ansiktet brinner. Jag blir röd och svettas. Både i händerna och i pannan (Elev 2b).

När det sköljer över mig börjar jag gråta. Det känns som att jag hör min egen puls och jag får inte fram några ord utan att stamma (Elev 2c).

Elev 1b, Elev 2b och Elev 2c nämnde flera gånger under intervjuerna att det oftast är prestationen framför deras klasskamrater som framkallade de negativa känslorna och ängsligheten. Det är därför möjligt att deras talängslan kan förknippas med prestationsångest.

Att jag blir nervös för att jag känner press på mig. I skolan är det liksom, där och då måste man klara av det och göra det bra. Alla sitter framför mig, är tysta och lyssnar. Det är vidrigt (Elev 1b).

Det sitter kanske mest i mitt huvud men där sitter alla och tittar på mig. Väntar på om det ska bli bra eller dåligt. Det ger mig ont i magen (Elev 2b).

Om någon före mig skulle hålla ett skitbra tal och sen är det jag efteråt och det blir dåligt. Man vill inte göra dåligt ifrån sig (Elev 2c).

Hur lång tid i förväg som eleverna oroade sig varierade allt från terminsstarten till att det började närma sig bedömningstillfället. Flera av eleverna menade att oroskänslan gav både fysiska och kognitiva reaktioner vilket påverkade deras vardag samt skolgång. Det gemensamma i fyra av elevernas uttalanden var att de dels hade svårt att uttrycka sin oro till lärare, dels att det var få anpassningar som lindrade deras oro inför den muntliga framställningen.

Jag minns när jag skulle hålla det nationella talet. I två veckor försökte jag lista ut hur jag skulle klara det. Även om jag bara har talat för en lärare, eller när jag har gjort det inför mina föräldrar hemma, har jag fått ångestattacker. Till och med när jag gjorde inför min mamma, jag började gråta och sprang in på mitt rum och fick ont i hela kroppen (Elev 1a).

Från att jag får veta att jag ska göra en muntlig framställning får jag panik. Jag börjar oroas på en gång även om jag vet att jag ska få tala i den lilla gruppen (Elev 2b).

Jag kan inte tänka på något annat än att jag är så orolig inför talet. Jag kan tvinga mamma att sjukanmäla mig från skolan för jag får ändå ingenting gjort på svensklektionerna eller några andra lektioner eftersom jag är så orolig (Elev 1b).

Deras upplevelser var att det inte spelade någon roll om gruppen var mindre eller att läraren erbjöd emotionellt stöd under förberedelseprocessen. Ibland kunde det hjälpa om de fick önska vilka som lyssnade men enligt eleverna var det inte alltid en garanti att anpassningen erbjöds.

## **6.2.2 Talängslan inom och utanför skolan**

I föregående avsnitt nämndes det att några av eleverna upplevde kognitiva symptom där koncentrationsförmågan försämras under perioden eleven oroar sig inför den muntliga framställningen. Flera av eleverna menade att denna oro även påverkade dem utanför skolan. Några av eleverna menade även att deras talängslan påverkade dem i situationer som inte var skolrelaterade utan kunde yttra sig i andra sociala sammanhang som exempelvis vid möte med nya människor, telefonsamtal eller vid större folksamlingar.

Om jag blir nervös och oroar mig då börjar jag gråta direkt. Men bara att någon ska säga eller göra något som stör mig då kan jag börja bryta ihop. Det är svårt att formulera för det är många olika känslor. Jag har lätt att ta ut det på min familj som blir arga på mig tillbaka. Jag blir lättirriterad och känner att ingen förstår mig (Elev 2a).

Elev 2a berättar ovanför om hur hens sinnesstämning påverkar övriga familjemedlemmar i och med att hen har dessa starka oroskänslor och tar ut hens frustration på familjemedlemmarna. Frustrationen beror framförallt på att hen inte upplever att andra förstår hens känslor i. Det i sin tur skapar konflikter i hemmet mellan Elev 2a och föräldrarna.

Nästan hela tiden. Om jag ska prata med någon jag inte känner är det nästan alltid jobbigt. Jag tycker mer om att lyssna på när andra pratar än att prata själv. Jag får typ ångest och blir nervös över vad de ska tänka om det jag säger. Vad tänker de om mig? Om jag träffar nya människor är det jobbigt att prata. Jag är mest den som sitter tyst [...] Jag har alltid haft svårt att prata med folk, sen jag var liten. Jag har alltid varit blyg. Det har tid innan jag har långa konversationer med folk. Men på något sätt utstrålar jag ändå att jag är trevlig och glad fast jag inte pratar så mycket. Jag har blivit bättre på det nu när jag är äldre (Elev 1c).

Elev 1c berättar att sin talängslan yttrar sig även vid möten av nya människor vilket grundar sig i oron för att eventuellt säga något som inte uppfattas på ett lämpligt vis av mottagarna. Elev 1c antar rollen som den mer tystlåtna och är ofta passiv vid möten med nya människor. Vidare framkommer det under intervjun att Elev 1c varit blyg sedan ung ålder. Vid följdfrågan om hen har upplevt det som en utmaning under sin uppväxt menade Elev 1c att trots sin blyghet har andra i omgivningen uppfattat hen som trevlig och vänskapsrelationer har inte blivit påverkade av det.

Om jag jobbar eller har praktik är det inte speciellt jobbigt. Men jag kan ha svårt att ringa. När jag exempelvis skulle ringa körskolan blev jag direkt

"men gud, vad ska jag säga?" Innan blir jag jättenervös och vill knappt ringa. Om jag svarar i telefon på jobbet eller träffar kunder då är det lugnt. Jag kan också bli obekvämt om jag är själv på stan och många människor är runt mig men det är lite mer social fobi. Då blir jag varm och känner obehag. Det kanske hör ihop jag vet inte. Det som är så konstigt, när jag är på [arbetsplats] och jobbar då kan jag ringa kunder utan problem men om jag ska ringa någon annanstans typ en myndighet då blir jag nervös och vet inte vad jag ska säga (Elev 1a).

Elev 1a berättar om de tillfällen hans talängslan skiljer sig åt. När han befinner sig i sin arbetsroll finns det ingen talängslan men när Elev 1a exempelvis ska ringa myndigheter eller körskola blir en ansträngande situation och talängsligheten stiger. När eleven talar utifrån sin yrkesroll yttrar inte talängsligheten sig men i situationer när eleven talar som privatperson gör den det. Elevens talängslan är därmed till viss del situationsbunden. Vidare nämner Elev 1c att den ångest som framkallas av att befinna sig ensam i större folksamlingar kan bero på *social fobi*. Social fobi kan förknippas med talängslan och problematiken kan yttras i olika fysiska och psykiska former i sociala sammanhang och vid större sammankomster (se avsnitt 2.3).

Av de elever som deltog i undersökningen hade samtliga vid något tillfälle undvikit att genomföra en muntlig framställning i skolan. De hade både avbrutit sin framställning på grund av ångestkänslor och sjukanmält sig för att inte behöva närvara i skolan alls. Elev 1a hade fram till intervjutillfället inte framfört en enda muntlig framställning under sin skoltid, varken i grundskolan eller på gymnasiet (se avsnitt 6.2.3). Elev 1b berättade att vårdnadshavare har sjukanmält hen vid något tillfälle och majoriteten av dessa gånger har det grundat sig i att eleven inte har känt sig tillräckligt förberedd. Elev 1b ville därmed undvika taltillfället på grund av rädsla att framstå som dålig inför sina klasskamrater. Elev 1a, Elev 2b och Elev 2c har tidigare nämnt prestationsångest som en grundorsak till sin talängslan (se avsnitt 6.2.1, s. 24). Dessa elever berättade att de också har fått sina vårdnadshavare att sjukanmäla de vid taltillfällen eftersom de inte har känt sig tillräckligt förberedda och var rädda att göra bort sig. Övriga elever angav ångest, övermäktig oro och panikångest som anledningar till varför de har undvikit att genomföra en muntlig framställning.

Två av intervjufrågorna utgick från att eleverna skulle berätta om en muntlig framställning som de upplevde gick bra samt om en muntlig framställning som gick mindre bra. Fyra av sex elevinformanter hade erfarenheter som innebar att de avbröt sitt framförande på grund av exempelvis panikkänslor, tappad talförmågan eller gråt.

Jag fick panik och började gråta. Jag kände mig inte förberedd och kände att de andra hade bättre tal än vad jag hade. Jag tänkte att de andra skulle tycka mitt var dåligt och det blev för mycket (Elev 1b).

Det bara gick inte. Jag fick inte fram ett ord och fick svårt att andas (Elev 2a).

Förkunskaper inom ämnet och trygghet var det eleverna hade gemensamt när de berättade om muntliga framställningar inför grupp som de ansåg hade gått bra.

Vi fick välja själva bland några ämnen som läraren hade gett förslag på. Jag valde varför man skulle få ha mobiltelefoner i skolan och det gick jättebra för då visste jag vad jag tyckte och vad jag ville säga (Elev 2c).

De angav bland annat tillfällen när de kände sig trygga i ämnesvalet, besatt tidigare kunskaper inom ämnet eller framförde talet inför klasskompisar de kände sig trygga med.

### **6.2.3 *Upplevelser av stöttning och extra anpassningar***

Även om informanterna främst besvarade intervjufrågorna där de utgick från en formell talsituation nämnde elever behovet av att bli indelad med klasskamraterna som de umgicks med vid exempelvis gruppdiskussioner. Fyra av sex elevinformanter angav att de oftast inte deltog i gruppdiskussioner om de inte kände de övriga gruppmedlemmarna tillräckligt väl. Eleverna menade att det begränsade dem i undervisningen.

Om jag inte är i samma grupp som de jag känner går det bara inte. Jag vet inte vad jag ska säga och det känns som att vad jag än säger kommer det bli fel (Elev 1b).

Hamnar jag inte med min bästa vän är jag inte med. Lärare har försökt men då sitter jag bara där tyst eller går ut från klassrummet (Elev 2a).

De extra anpassningar som eleverna angav att de fick vid muntlig framställning inför grupp var att framföra inför en mindre grupp, att framföra inför den bedömande läraren och valda klasskamrater alternativt en till lärare eller att framföra inför enbart den bedömande läraren. Elev 1a blev även erbjuden en extra anpassning som innebar att spela in en muntlig framställning som framfördes inför en familjemedlem. Elev 1a berättade om händelsen som resulterade i att anpassningen erbjöds.

Jag tänkte att jag gör det och får det överstökad men det gick inte. Jag kunde inte resa mig upp, jag bara satt där på stolen. Som förstelnad. Då fick alla gå ut och då brast jag ihop, grät och sa att jag inte vill göra det. Det är för jobbigt. Då fick jag filma mig själv hemifrån istället. Det har gått att lösa så. När läraren såg att jag var så ledsen var det lugnt (Elev 1a).

Vidare berättade Elev 1a att Lärare 1 hade försökt uppmuntra hen till att genomföra den muntliga framställningen men att den formen av uppmuntran inte hade en positiv effekt utan bidrog med ytterligare stressrelaterade känslor. Vid taltillfället var Elev 1a i en mindre grupp tillsammans med tre andra elever med talängslan men uttryckte i intervjun att ”antalet spelar ingen roll för det är lika jobbigt om det är tre eller 30 personer”.

När hon såg att jag blev ledsen på riktigt då sa hon att det var lugnt, att jag kunde åka hem och göra det inför min mamma. Hon försökte stötta mig, försökte få upp mig men det gjorde bara att jag blev ännu mer stressad. Hon

förstod mig till slut. Det är väl en sak när vissa elever bara inte vill för de tycker det är lite jobbigt men när hon såg att det var på riktigt jobbigt då var det okej. Hon fattade. Vi kände varandra inte så bra för hon hade inte varit vår lärare särskilt länge (Elev 1a).

Elev 1a nämnde att relationen till Lärare 1 inte var särskilt etablerad vid tillfället eftersom läraren nyligen hade börjat arbeta på skolan. Flera av de andra eleverna angav att en trygg relation till läraren var betydelsefull för huruvida stöttningen och extra anpassningar skulle ha en främjande effekt. Elev 1b och Elev 2c benämnde tidigare sig själva som blyga elever. Detta menade de även hade en viss inverkan på deras relationskapande med lärare. Eftersom de inte tog eget initiativ till att samtala med lärare var det därför viktigt att läraren istället tog initiativ till interaktion och därmed ansvarade för att skapa en relation med dem.

Jag tror vissa lärare har svårt att lära känna mig eftersom jag inte direkt pratar förutom när de frågar mig något. Då svarar jag bara på det (Elev 2c).

Den stöttning som eleverna angav att lärarna hade givit var positiv förstärkning, uppmuntran och ett emotionellt stöd. Det emotionella stödet varierade dock utifrån vad eleverna ansåg sig ha för relation till läraren. Om relationen inte fanns hade positiv förstärkning eller uppmuntran svag effekt. Elev 1c och Elev 2b uttryckte ett behov av att lärare skulle erkänna deras talängslighet och inte avfärda det som vanlig nervositet samt bemöta dem med förståelse. Elev 2a menade att det hjälpte hans talängslan de gånger Lärare 2 varit tillmötesgående angående redovisning av muntlig framställning.

När Lärare 2 har lyssnat och faktiskt har hört mig. Gett några alternativ som jag kan välja mellan så jag får vara med och bestämma vad som känns bäst för mig. Då har jag kunnat tala inför en mindre grupp (Elev 2a).

Vi kände inte varandra så bra och när hen försökte peppa mig kändes det inte som om det var på riktigt (Elev 1c).

På frågan om vad för slags stöttning eleverna önskade från lärare svarade samtliga att de önskade en god relation och ett emotionellt stöd. Det var viktigt för eleverna att de kände att läraren brydde sig och att läraren ville att de skulle lyckas.

## 7 Diskussion

Undersökningens frågeställningar är hur lärare organiserar muntlig framställning i kursen Svenska 1 för att stötta elever med talängslan, vilka utmaningar elever med talängslan upplever att de möter i och utanför skolvärlden samt hur dessa elever upplever att de har stöttats i sina förberedelser inför och under genomförandet av muntliga framställningar. Med stöd av den sociokulturella teorin, tidigare forskning och några utvalda pedagogiska begrepp som redogjordes i teoriavsnittet (se 3. Sociokulturell teori) ska undersökningens resultat diskuteras utifrån frågeställningarna.

### 7.1 Att planera för undervisning och att undervisa elever med av talängslan

Individer utvecklar förmågor att använda olika *sociokulturella redskap* genom kommunikation och i sociala sammanhang. De sociokulturella redskapen är både fysiska och språkliga. Kunskap om hur redskapen används i olika situationer och miljöer skapas genom interaktion och i samspel med andra människor (Säljö 2019:20ff). Enligt den sociokulturella teorin formas tänkandet av de *medierande* redskap som individen får tillgång till via sociala samspel (Säljö 2019:66, 74, 81). Användningen av sociokulturella redskap *approprieras* sedan och omvandlas till en egen kunskap (Säljö 2019:119ff).

Resultatet visar att lärarna i undersökningen organiserar muntlig framställning i kursen Svenska 1 med syfte att elever ska delta i flera olika typer av talsituationer som exempelvis gruppdiskussioner, redovisningar i grupp och muntlig framställning inför grupp. Lärarinformanterna har redan i planeringsstadiet elever med talängslan i åtanke. Organisationen bygger på att eleverna ska få flera övningsmöjligheter i muntlig framställning. Det finns flera syften med organiseringen. Det ena syftet är att eleverna ska *appropriera* kunskap om hur de blir bra talare samt att de successivt blir mer bekväma med att interagera med varandra. Lärarna stöttar eleverna med frekvent träning och uppmuntran. De planerar exempelvis in den individuella muntliga framställningen inför grupp mot slutet av höstterminen. Lärarnas förhoppningar är ett tillåtande klassrumsklimatet ska minska elevernas talängslan i samband med att de gradvis blir tryggare med varandra och blir mer vana att genomföra muntliga framställningar. Lärarinformanternas organisering liknar den som Boyce, Alber–Morgan och Rileys (2007) beskriver i sin studie. Forskarnas studie utgick från ett undervisningsupplägg som grundade sig i att svårighetsgraden ökade successivt i kombination med uppmuntran och stöd från både lärare och klasskamrater. Arbets sättet innebar att ett förtroende byggdes upp tidigt i läroprocessen vilket forskarna menar stärker talängsliga elevers självförtroende på ett framgångsrikt sätt.

Det som skiljde lärarnas planeringar åt var att ena läraren skapade utrymme i planeringen för övning under lektionstid. Eleverna övade på sina tal inför varandra och gav varandra respons. Den andra läraren planerade sällan in övningstillfällen. Elever får i större utsträckning fler övningstillfällen i undervisningen med Lärare 1 jämfört med elever som undervisas av Lärare 2. Elever som tar till vara på övningstiden hos Lärare 1 får mer erfarenhet av hur språkliga redskapen som i sammanhanget kan vara exempelvis retoriska verkningsmedel och stilistiska drag förväntas användas i en muntlig framställning inför grupp. Lärarna informerade eleverna upprepade gånger under kursen om relevansen med att studera

retorik och fördelarna med att öva för att förbättra deras färdigheter inom muntlig framställning. Lärarna menade att kunskaper om retorik skulle resultera i en utveckling av förmågan att anpassa språket i olika kommunikationssituationer både inom skolan och senare i arbetslivet.

Resultatet visar att elevinformanterna upplevde svårigheter med att tillägna sig kunskaper lärarna ville förmedla på grund av sin starka oro och de ångestkänslor som talsituationer innebar. Det framkom i undersökningen att det är vanligt förekommande att elevinformanterna undviker talsituationer i skolan. Detta gällde både övnings- och bedömningstillfällen. Utbildningsradions undersökning (2012) visade att mer än hälften av eleverna som deltog hade stannat hemma för att undvika en muntlig framställning. Samtliga av elevinformanterna i denna undersökning hade någon gång stannat hemma för att undvika en muntlig framställning. Elevinformanterna hävdade att deras frånvaro bidrog till att de upplevde svårigheter i att förstå vissa arbetsuppgifter eftersom de uteblir från exempelvis förberedande gruppdiskussioner på grund av sin talängslan. Deras frånvaro påverkar därmed möjligheten till att utveckla nödvändiga kunskaper om hur de ska kunna anpassa en muntlig framställning utifrån syfte, mottagare och kommunikationssituation (Skolverket, 2011).

Sandin (2017) menar att sociala faktorer som socialisation och miljö kunde förklara uppkomsten till talängslan vilket är möjligt att koppla till resultatet i undersökningen. Sandin förklarar detta med hjälp av begreppet *klassisk betingning* som innebär att vissa individer förknippar en viss känsla med en viss situation som exempelvis ångest och muntlig framställning. Det grundar sig i tidigare dåliga upplevelser av talsituationer vilket kan kopplas till elevinformanternas berättelser om tidigare misslyckade muntliga framställningar. En annan social faktor, *instrumentell betingning*, som Sandin (2017) lyfter är att medvetet undvika situationer som framkallar rädslan och därmed lär sig att må bättre av att undvika dessa situationer. Eleverna i undersökningen har dåliga erfarenheter av talsituationer som bland annat har framkallat ångest, panikkänslor samt att de har börjat gråta inför klasskamrater. De förknippar därmed dessa negativa känslor med talsituationen som sedan innebär att de undviker liknande situationer eftersom de är rädda att återuppleva situationen. De mår därmed bättre av att undvika talsituationerna. Framförallt en av informanterna som uppgav att hen inte har framfört en muntlig framställning inför grupp varken i grundskolan eller på gymnasiet.

## 7.2 Lärarstödet och den proximala utvecklingszonen

Inom den sociokulturella teorin talas det om *den proximala utvecklingszonen*. Detta är den zon som existerar mellan en individs nuvarande utvecklingsnivå och den potentiella högre nivån. Detta innebär att elever med stöd av en mer kompetent och erfaren individ kan nå den högre utvecklingsnivån. Det kan antingen vara med hjälp från en lärare eller en kompetent klasskamrat. Resultatet visar att lärare använder sig av olika slags stödstrukturer för att vägleda talängsliga elever till att dels bli skickligare via framförandet, dels bli säkrare i olika talsituationer. Det gör lärare genom att exempelvis undervisa om den retoriska arbetsprocessen, erbjuda frekventa övningstillfällen samt att skapa ett tillåtande klassrumsklimat. Detta är exempel på *övergripande stöttor* (Palmér 2010). Lärare förser även elever med *direkt stöttning* som innebär stöd vid en konkret uppgift som exempelvis



struktureringsstöd, ämnesval och uppmuntran. Det kan även jämföras med den form av stöttning där lärare bryter ner uppgifter i mindre delar till eleven för att eleven med framgångsrikt resultat ska lyckas med uppgiften (Säljö 2017). Lärarnas undervisningsupplägg liknade inte exempelvis Buitrago Tinjacá, & Ayala Contreras (2008) som utgick från mer kreativa talaktiviteter snarare än traditionella. Lärarna angav vad som tolkades vara mer traditionella undervisningsvarianter när det handlade om muntlig framställning inför grupp. Däremot undervisade lärarna i grundläggande kunskaper inom retorik samt erbjöd färdighetsträning vilket enligt Bodies (2010) litteraturstudie var två behandlingstekniker som kunde minska talängslighet och dess negativa effekter. Utöver detta framgick det även att det formativa arbetssättet som fokuserar på bedömning för lärandet användes effektivt i undervisning med talängsliga elever. Lärarnas utsagor om organisationen av muntlig framställning visade att de genom frekvent färdighetsträning stöttar talängsliga elever och visar därmed en medvetenhet i att elever med talängslan är i behov av praktisk övning. Båda lärarinformanterna påtalade att övningarna gradvis blev mer utmanande. Detta kan tolkas som en medvetenhet om att elevers proximala utvecklingszon inte är statisk utan dynamisk (Säljö 2017). Resultatet i Palmérs (2008) avhandling visade även att färdighetsträning i varierande omfattning och i olika syften var främjande för elevers språkutveckling där inte bara förmågor tränades utan även att aktivitet delta i olika slags muntliga framställningar. Det framgick i lärarinformanternas svar att eleverna erbjöds detta i undervisningen med syfte att dels minska deras talängslan, dels utveckla deras kommunikativa förmågor.

### 7.3 Muntlig framställning inom och utanför skolan

I skolan och inom svenskämnet skapas *sociala praktiker* i vilka elever använder olika språkliga redskap för att utveckla färdigheter, förmågor och kunskaper inom muntlig framställning i olika talsituationer. Språkliga redskap är i sammanhanget exempelvis kunskap om den retoriska arbetsprocessen. Denna sociala praktik innefattar bland annat att elever kontinuerligt under kursen förväntas delta i ett socialt samspel och interagera med andra elever och lärare. Lärarna gav exempel på olika muntliga framställningar som förekom under kursen Svenska 1. Dessa muntliga framställningar ämnade tillhandahålla elever väsentliga språkliga redskap för lärande och utveckling inom svenskämnets sociala praktik. Säljö (2019) skriver om *mediering* och *sociala praktiker* där han menar att mediering kan skilja sig åt inom olika sociala praktiker eftersom människor approprierar kunskaper om hur de ska använda redskap i olika kontexter. Elever förväntas besitta kommunikativa färdigheter när de börjar en gymnasialutbildning. Denna förväntning kan grunda sig i antagandet om att det ska förekomma muntliga framställningar i grundskolan. Det framkom i undersökningen att vissa elever med talängslan inte har deltagit i muntliga framställningar i grundskolan. Det kan därför tolkas att de saknar förväntade grundläggande språkliga redskap och kommunikativa färdigheter. Den sociokulturella teorin menar att individer utvecklar förmågan att använda olika sociokulturella redskap genom kommunikation och i sociala sammanhang. Det är i samspel med andra som människan skapar sina erfarenheter och lär sig omvärlden via deltagandet i olika sociala sammanhang och interaktion med andra människor. Människan skapar sina erfarenheter i samspel med varandra. Elever med talängslan som undviker att delta i sociala sammanhang och undviker att interagera med andra i situationer som förutsätter muntlig framställning

riskerar att gå miste om att utveckla förmågan att använda nödvändiga sociokulturella redskap. De skapar inte erfarenheter som är relevanta för olika talsituationer och riskerar därmed att bli exkluderade från sociala praktiker både inom och utanför skolan. I bakgrundsavsnittet framfördes det från Axelsson (2011), Sandin (2017) och Olsson Jers (2014) att talängslan kan förknippas med *social fobi*. I tidigare forskning presenteras det olika behandlingstekniker från Bodie (2010) som härstammar från psykoterapin. Att våga tala är ett nödvändigt krav både inom skolan och ute i samhället. Elever med talängslan ställs inför flera utmaningar utifrån ett sociokulturellt perspektiv där de förutom i svenskämnet förväntas att prestera och interagera i sociala sammanhang i andra ämnen och utanför skolan. Förutom i skolsammanhang påverkas eleverna i undersökningen av deras talängslan vid exempelvis möten av nya människor och i samtal med myndigheter eller andra instanser. Detta stärker undersökningens relevans eftersom det finns belegg för att elever med talängslan inte bara upplever svårigheter i skolsammanhang utan även upplever svårigheter att interagera med andra människor i samhället.

## 8 Avslutande slutsatser

Det framkommer i undersökningen att elever med låg till medelnivå av talängslan upplever stödet och de extra anpassningarna från läraren som tillfredställande. Elever med hög nivå av talängslan upplever inte att stödet eller de extra anpassningarna från lärare minskar talängslighetens effekt. Utifrån resultatet formuleras slutsatsen om att elever med hög nivå av talängslan behöver ett mer omfattande stöd för att minska sin talängslan än vad lärare kan erbjuda inom ramen av undervisningen. Lärare erbjuder stöd och de extra anpassningar som anses rimliga inom den ram av undervisningstid, kunskap och erfarenhet som de besitter. För elever med låg nivå av talängslan tenderar undervisningsupplägg, ett tillåtande klassrumsklimat och en trygg relation till läraren vara främjande men för elever med hög nivå av talängslan motsvarar inte anpassningarna det stöd som krävs utan stödet måste innebära mer omfattande insatser. Lärare i undersökningen nämnde att i vissa fall innebär arbetet med talängsliga elever kontakt med skolkuratoren och specialpedagog. Det kan därmed antas att en nära kontakt och vidare stöd i undervisningen från skolans specialpedagog är rimlig. Om elever med hög talängslan kan kopplas till diagnosen social fobi behöver dels lärare specialpedagogiskt stöd med att anpassa undervisningen, dels eleven samtalsstöd från skolkurator eller annat terapeutiskt stöd för att behandla sin talängslan. Elever som inte får behandling för sin talängslan riskerar att hamna i ett utanförskap på grund av avståndstagandet till muntlig interaktion både inom och utanför skolan. Det är viktigt att lärare tidigt uppmärksammar vad som är övergående nervositet hos elever eller vad som är talängslan. Vidare är det nödvändigt med tidiga stödinsatser och att arbeta förebyggande med syfte att minska talängsligheten och dess negativa effekt på både elevernas skolgång och vardag men även senare i arbetslivet.

### 8.1 Förslag på vidare forskning

Denna undersökning har bedrivits på gymnasialnivå där ett godkänt slutbetyg i kursen Svenska 1 är nödvändigt för att erhålla en gymnasieexamen, vilket innefattar godkänt omdöme i olika former av muntlig framställning. Förmågan att delta i muntliga framställningar är därför inte bara betydande för slutbetyget i svenskämnet utan även för att nå en gymnasieexamen. I undersökningen har färdighetsträning lyfts som en framgångsfaktor i arbetet att förebygga, stötta och minska elevers talängslan. Förslag på vidare forskning är att bredda undersökningen från svenskämnet till andra ämnen och undersöka hur andra ämneslärare arbetar med muntlig framställning i respektive ämne som inkluderar att stötta elever med talängslan.

# Litteraturförteckning

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.

Axelsson, Ulrika (2011). *Talängslan*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bodie, Graham D (2010). *A Racing Heart, Rattling Knees, and Ruminative Thoughts: Defining, Explaining, and Treating Public Speaking Anxiety*. *Communication Education*, 59 (1), s. 70 — 105. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520903443849> , 2021-05-14

Boyce, Janet. S., Alber-Morgan, Sheila. R. and Riley, Jeanetta. G. (2007) 'Fearless Public Speaking: Oral Presentation Activities for the Elementary Classroom', *Childhood Education*. 83 (3), s. 142–150.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=shib&db=eric&AN=EJ757103&lang=sv&site=eds-live>, 2021-03-35

Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Anne Cathrine (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. Ingår i: Bråten, Ivar (red). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, Sven (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Falun: Natur och kultur.

Jönsson, Anders (2017). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Klapp, Alli (2015): *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lantz, Annika (2013). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.

Lundahl, Christian (2014). *Bedömning för lärande*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Olsson Jers, Cecilia (2012). *Klassrummet som muntlig arena. Att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber.

Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Diss. Lunds universitet.

Palmér, Anne (2010). *Muntligt i klassrummet: Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor – om muntlig kommunikation i gymnasiet*. Diss, Institutionen för nordiska språk. Uppsala: Uppsala universitet. [https://www.teknat.uu.se/digitalAssets/135/a\\_135898-f\\_annepalmerssamspelochsolostammor.pdf](https://www.teknat.uu.se/digitalAssets/135/a_135898-f_annepalmerssamspelochsolostammor.pdf) (Hämtad 2021-05-20)

Skolverket (2011). *Ämne – svenska*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>, 2021-02-03.

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>, 2021-02-01.

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer, Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3299>, 2021-04-28.

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

Buitrago Tinjacá, Rocío Amparo & Ayala Contreras, Ruth (2008). 'Overcoming Fear of Speaking in English through Meaningful Activities: A Study with Teenagers', *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 9 (1), s. 23–46. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=shib&db=edsdoj&AN=edsdoj.8624234f71ae48ce95d0ce3130b17da1&lang=sv&site=eds-live>, 2013-03-23

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# Bilagor

## Bilaga 1 - Informationsbrev



### Information om forskningsstudie

Hej!

Jag är en lärarstudent som gör mitt examensarbete i svenska på ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2021. Jag ska undersöka vilka erfarenheter lärare har av att organisera muntlig framställning i kursen Svenska 1 för att stötta elever med talängslan och hur elever med talängslan upplever att de blev stöttade i sina förberedelser inför och under genomförande av muntliga framställningar.

Jag önskar därför intervjua både lärare och elever där lärarna ska ha undervisat eleverna i kursen Svenska 1. Intervjun består av cirka tio frågor med eventuella följdfrågor till vardera lärare och elev vilket jag uppskattar tar 1 timme. Intervjun kommer att spelas in men inspelningar och transkriptioner kommer att förstöras när examensarbetet är färdigt. Vi kommer tillsammans överens om datum och tid och intervjun kan ske via Google Meet om det önskas.

Jag tar hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer både under intervjun och vid informationsbearbetningen vilket bland annat innebär att deltagandet är frivilligt samt att du anonymiseras i uppsatsen. Du kan när som helst avbryta deltagandet i undersökningen. Informationen från intervjun ämnas enbart användas till undersökningens syfte och uppsatsen kommer finnas tillgänglig i DiVA när den är klar om det finns ett intresse att ta del av resultatet.

Om du har några frågor eller önskar mer information kan du kontakta mig via e-postadressen [therese.wanche@gmail.com](mailto:therese.wanche@gmail.com). Min handledare heter Helena Wistrand: [helena.wistrand@hig.se](mailto:helena.wistrand@hig.se)

Med vänliga hälsningar

Therese Wanche

## Bilaga 2 - Intervjuguide – lärare

### Före muntlig framställning

1. Hur planerar du inför arbetet med muntlig framställning i kursen Svenska 1?
2. På vilket sätt har du elever med talängslan i åtanke vid planering?
  - a. Hur anpassar du undervisningen?
  - b. Vilka förberedelser gör eleverna?
3. Hur presenterar du arbetet med muntlig framställning till eleverna?
4. Hur bemöter du elever med talängslan som uttrycker en oro inför momentet?
5. Vad är det viktigaste att tänka på när det gäller talängsliga elever och muntlig framställning tycker du?

### Under muntlig framställning

6. Berätta hur förberedelseprocessen ser ut för eleverna. Vad gör ni på lektionerna inför en muntlig framställning?
7. Vilka är de största utmaningarna med att undervisa talängsliga elever?
8. Berätta hur det kan gå till vid en muntlig framställning till exempel vid ett argumenterande tal.
  - a. Bemötande/hantering av oro/ångest från elever vid taltillfället? Hur gör du?
  - b. Får publiken några specifika instruktioner?

### Efter muntlig framställning

9. Hur förmedlas det enskilda omdömet till elever efter genomförande?
10. Brukar eleverna arbeta med kamratrespons efter framförandet?
11. Om en elev riskerar att inte bli godkänd – hur gör du då?
  - a. Anpassningar till nästa tillfälle?
12. Hur många gånger sker något muntligt i kursen Svenska 1?
13. Är det något du vill tillägga?

## Bilaga 3 - Intervjuguide – elever

### Bakgrundsfrågor

1. Vad tänker och känner du när du hör ”muntlig framställning”?
2. Brukar du oro dig i förväg?
  - a. Hur lång tid i förväg brukar du oro dig och vad brukar du oro dig för?
  - b. Finns det andra tillfällen du känner oro inför att tala?
  - c. Är det något du påverkas av vid andra tillfällen i skolan?
3. Har du någon gång undvikit att genomföra en muntlig framställning? Cirka hur många gånger?
  - a. Kan du berätta varför du undvek att genomföra den muntliga framställningen?

### Före muntlig framställning

4. Hur förbereder du dig själv inför en muntlig framställning?
  - a. På lektionstid?
  - b. På egen hand?
5. Hur upplever du lärarens stöttning inför en muntlig framställning?
  - a. På vilket sätt har du blivit stöttad av läraren?
  - b. Om ingen stöttning– vad hade du önskat?

### Under muntlig framställning

6. Vilka tankar och känslor brukar du ha under lektionen när klassen ska genomföra muntlig framställning?
7. Om du känner oro under exempelvis ett formellt tal, hur märks det?
8. Upplever du att du kan tala om din oro med din lärare?
  - a. Finns det tillfällen din oro inte tagits på allvar?
9. Har din lärare erbjudit anpassningar?
  - a. Vilka/vad?
10. Vilka är dina största utmaningar i och med din talängslan?

### Efter muntlig framställning

11. Vilka tankar och känslor brukar du ha efter en muntlig framställning?
12. Hur upplever du lärares respons/bedömning efter en muntlig framställning?
13. Kan du berätta om en muntlig framställning som gick bra?
  - a. Vad tror du orsaken var?
14. Kan du berätta om en muntlig framställning som gick mindre bra?
  - a. Vad tror du orsaken var?
15. Har du behövt komplettera efter en muntlig framställning?
  - a. Vad var anledningen till kompletteringen? Innehåll? Disposition? Åhörarkontakt?
  - b. Hur gick du och läraren tillväga efteråt?
16. Hur tycker du lärare ska stötta elever med talängslan?
17. Är det något du vill tillägga?



## Bilaga 4 – Kursplanering Lärare 1

Läsårsplanering för Svenska 1, 100 p.

v. 34 - 37: "Skriftlig framställning av text",

v. 38–45: "Granskning/bearbetning av text"... (Källkritik, Referat, Referensteknik, Citat...).

v. 46–51: "Retoriska arbetsprocessen", mottagaranpassning (utifrån muntlig framställning).

v. 2–8: "Skriftlig framställning av text", "Argumentationsteknik och en argumenterande text"...

v.10–14: "Skriftlig framställning av text" ... "Centrala berättarmotiv", "Skönlitteratur"...

Nationella Provet; Delprov A (Muntlig del; Förberedelser). "Muntlig framställning och mottagaranpassning", "Retoriska arbetsprocessen", "Respons"...

Nationella Provet; Delprov B och C.

”Språklig variation/attityder”

## Bilaga 5 – Kursplanering Lärare 2

### Kursplanering för Svenska 1

Här nedan följer en preliminär plan över vad vi ska göra i kursen.

Vecka	Arbetsområde och innehåll	Uppgifter och inlämningar
35	<b>Kursstart.</b> Presentation av kursen och allmän information. Mål och förväntningar? Elevinflytande.	Elevpresentation Brev
36–37	<b>Läsning av novellen “Hitta hem”.</b> Läsförståelse och språkriktighet. Vi diskuterar innehållet och arbetar med instuderingsfrågor.	Diskussioner i grupp  Läsförståelse- och språkuppgifter
38–43	<b>MOMENTDEL: Skriva.</b> Vi arbetar med skriftspråkets normer och olika texttyper. Referatskrivning. Källkritik, källhänvisningar, referat- och citatteknik.	Skriva ett referat  Skrivuppgift: Krönika
44	<b>H Ö S T L O V</b>	
45–47	<b>MOMENTDEL: Tala.</b> Den retoriska arbetsprocessen. Källkritik. Källhänvisningar samt citat- och referatteknik.	Muntlig framställning 1 Informativt tal
48–51	<b>MOMENTDEL: Förstå och tolka.</b> Hur analyserar man litteratur? Vi läser noveller och analyserar dessa i grupp.	Skrivuppgift Novellanalys
52–1	<b>J U L L O V</b>	
2–5	<b>Skriva och förmedla.</b> Referatskrivning. Källkritik, källhänvisningar, referat- och citatteknik.	Skrivuppgift Argumenterande uppsats
6–8	<b>Språklig variation och dialekter.</b> Instuderingsfrågor, läsa artiklar, titta på filmklipp och annat material. Diskussioner i grupp.	Diskussioner i grupp  “Insändaren”
9	<b>S P O R T L O V</b>	
10–13	<b>Skönlitteratur.</b> Samläsning av <i>Störst av allt</i> .  Vi kommer tillsammans att läsa boken <i>Störst av allt</i> och diskutera innehållet utifrån olika frågor som kärlek, fördomar och klass.  <i>Ink. tema &amp; motiv, språkriktighet, att skriva korrekt.</i>	Läsa i boken, både i skolan och hemma.  Läslogg  Boksamtal

<b>14</b>	<b>P Å S K L O V</b>	<b><i>Läs i boken!</i></b>
<b>15–16</b>	<b>Forts. Störst av allt.</b>	Skrivuppgift Bokrecension
<b>17–20</b>	<b>Skriva och förmedla + muntligt.</b> Skriva en essä som ni sedan redovisar muntligt inför klassen.	Essä om språklig variation  Muntlig framställning 2 Redovisning
<b>21</b>	<b>Planering efter behov.</b>	v. 21 sista veckan för inlämning av rester
<b>22–23</b>	Enskilda samtal. Utvärdering av kursen. Kursen avslutas.	