



LUNDS
UNIVERSITET



Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete i svenska
Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

”Hjärtat slår och det känns som dom håller på att dö eller svimma”

*En kvalitativ studie av hur lärare kan arbeta med talrädsla vid muntliga
framställningar i svenskämnet i gymnasieskolan*

Michelle Wandegren och Zenita Stokland

Kurskod: ÄSVM92
Termin: VT 2019
Handledare: Anders Sigrell
Examinator: Bibi Jonsson

Abstract

I denna uppsats står rädsla för att tala i fokus. Talrädsla belyses med retorikämnet som grund, och studien tar avstamp i den svenska gymnasieskolan. Syftet med studien är att ta fram ett handfast material för hur svensklärare på gymnasieskolan kan arbeta med talrädda elever. För att uppnå syftet genomförs en litteraturstudie, där handböcker som behandlar området talrädsla studeras. I dessa handböcker används tips på arbetsätt och övningar att använda vid talrädsla. Vidare genomförs intervjuer med åtta gymnasielärare i ämnet svenska, som får svara på frågor om deras arbetsätt vid muntliga framställningar och ge konkreta tips på övningar för talrädda elever. Litteraturstudien får tillsammans med intervjuer med gymnasielärare i ämnet svenska utgöra resultatet för studien. Resultatet är uppdelat i arbetsätt att använda före, under och efter muntlig framställning. Huvudsakligen visas att det finns många konkreta arbetsätt och övningar att använda före muntlig framställning. Ett stort fokusområde är att successivt förbereda eleverna och att utsätta dem för deras rädsla för att de ska vänja sig. Under muntlig framställning är det viktigt att vara en god åhörare för att den som presenterar ska känna sig hörd på ett positivt sätt, men också för att åhörarna ska kunna finna goda exempel att stoppa i sin copia. Det som kan göras efter muntlig framställning visar sig ensidigt handla om feedback med fokus på det positiva. I studiens avslutande del förs en diskussion där några arbetsätt ställs mot varandra. Vi presenterar också en tabell som står för vårt handfasta material för hur det går att arbeta med talrädsla i gymnasieskolan.

Nyckelord: Talrädsla, talängslan, retorik, muntlig framställning, svenska, gymnasieskolan

Abstract In English

Translated title: "The heart beats and it feels like they are dying or fainting", A qualitative study of how teachers can work with language anxiety in oral presentations in the Swedish subject at upper secondary school.

In this study, language anxiety is in focus. Language anxiety is studied with the subject of rhetoric as a basis, and the study is based on the Swedish upper secondary school. The aim of the study is to produce a solid material for how Swedish teachers at upper secondary school can work with students with language anxiety. In order to achieve this purpose, a literature study is carried out, in which handbooks dealing with the area language anxiety are used. The handbooks contain tips on working methods and exercises to use when working with language anxiety. Interviews are also used in the study, with eight school teachers in the subject Swedish at upper secondary school. The teachers answer questions about how they work with oral presentations and also give concrete tips on exercises to use in the work with language anxiety. The literature study, together with the interviews with teachers in the subject Swedish at upper secondary school, will be the basis of the result of the study. The result is divided into working methods to use before, during and after oral presentation. It is mainly shown that there are many concrete methods and exercises to use before oral presentation. A major focus area is to gradually prepare the students and expose them to their fear. During oral presentation it is important to be a good listener because the student presenting must feel heard in a positive way, but also because the listeners must be able to find good examples to put in their copia. The work after a oral presentation turns out to be unilateral about feedback with a focus on the positive. In the final part of the study, a discussion is conducted where some working methods are compared to each other. We also present a table that stands for our solid material for how it is possible to work with language anxiety at upper secondary school.

Keywords: Language anxiety, rhetoric, presentation, Swedish, upper secondary school

Tack

Först och främst vill vi rikta ett stort tack till Anders Sigrell, som varit en engagerad och, med positiv klang, kritisk handledare under examensarbetets gång. Vi vill även rikta ett stort tack till de lärare som ställt upp som informanter, och därmed varit till stor hjälp för vår studie.

Slutligen vill vi ge varandra ett stort tack, för ett gott samarbete under examensarbetets gång.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2 Bakgrund	3
2.1 Retorik.....	3
2.1.1 Partesläran.....	3
2.1.2 Ethos, logos och pathos.....	4
2.1.3 Retorikens historia.....	5
2.1.4 Retorik i svenska skolan.....	7
2.1.5 Retorik på ämnesläroarutbildningen.....	8
2.2 Talrädsla.....	8
2.3 Tidigare forskning.....	11
2.3.1 Böcker som behandlar talrädsla.....	11
2.3.2 Examensuppsatser om talrädsla.....	14
2.3.3 Att arbeta med talrädsla i skolan.....	17
3 Metod	20
3.1 Kvalitativ studie.....	20
3.1.1 Etiska överväganden.....	20
3.1.2 Fokusgrupper.....	21
3.1.3 Nackdelar med fokusgrupper.....	22
3.2 Urval.....	23
3.2.1 Avvikelser.....	23
3.2.2 Skolorna och lärarna.....	23
3.3 Genomförande.....	24
3.3.1 Transkribering.....	25
3.4 Litteraturstudie.....	27
3.5 Analys av intervjuer.....	27
4 Litteraturstudie	28
4.1 Handböcker i talrädsla.....	28
4.2 Talrädsla i läroböcker.....	30
5 Intervjustudie och analysresultat	32
5.1 Talrädslets uttryck.....	32
5.2 Fungerande arbetssätt med talrädslet.....	33
5.2.1 Före muntlig framställning.....	34
5.2.2 Under muntlig framställning.....	40
5.2.3 Efter muntlig framställning.....	50
5.3 Undantag.....	52
6 Diskussion	54
Litteraturlista	63
Bilagor	67

1 Inledning

Problemet med elever som lider av talrädsla är något som vi har uppmärksammat under våra verksamhetsförlagda utbildningar på ämneslärarutbildningen, och det är ett problem som vi inte har fått utbildning i att hantera. På ämneslärarutbildningen som vi studerar vid Lunds Universitet ges kurser i retorik, men dessa innehåller ingen utbildning i hur vi som framtida lärare kan arbeta med elever som lider av talrädsla. Det är därmed inte underligt att lärare kan känna sig otrygga i att hantera talrädsla som uppstår i klassrummet. Denna uppsats är ett försök att råda bot på den bristen.

”Talrädsla är jättevanligt”, skriver Gren Landell (2016), vilket också påvisats i en gardering över folkets rädslor där rädslan för att tala hamnade före rädslan för att dö (Josefsson och Sahlin 2008, s. 87). Det är allmänt känt att många lider av talrädsla, vilken för vissa personer kan arta sig som ångest (Mehrens 1995, s. 7 och Sandin 2017, s. 9). Att muntligt kunna förmedla sina tankar förväntas i många olika situationer, och den som inte klarar av detta riskerar att inte bli hörd. Bristen på den kommunikativa kompetensen kan innebära en minskad chans att ta del av sina demokratiska rättigheter (Pusztai 2012, s. 13). ”Att våga tala är guld värt” (Mehrens 1995, s. 7), och det handlar sällan om ett val att yttra sig, utan om att en måste eller borde tala (ibid.).

I den svenska skolan förväntas av elever att muntligt kunna förmedla sina tankar, och det gäller inte bara vid muntlig framställning, utan också vid diskussioner i klassrummet. Det är en förmåga som kan ses som fördelaktig eftersom elever får chans att utveckla och förtydliga sina svar (Sandin 2017, s. 9). I kunskapskraven för samtliga svenskkurser (svenska 1, 2 och 3) på gymnasiet framgår att ”Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp” (Skolverket 2011). Eleverna ska genomföra muntliga framställningar för att minst få ett godkänt betyg i kurserna. Elever får sällan öva på muntliga framställningar, men de förutsätts ändå ha med sig kunskap om hur det kan göras (Hellspång 2011, s. 54).

Då många elever lider och även missgynnas av talrädsla ser vi ett behov av att ta fram ett handfast material för hur lärare kan arbeta med talrädda elever i skolan. Om arbetet inte sker riskerar talrädslan att följa med eleverna genom hela livet (Sandin 2017, s. 9). Eleverna behöver vidare klara sig i samhället där det finns förväntningar på den kommunikativa förmågan (ibid.). I Skollagen kapitel 3 §3 står att ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som

de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål”. Majoriteten av lärare känner till problemet med talrädsla, men vet inte hur de ska arbeta med problemet och hjälpa eleverna (Sandin, s. 14). Det finns således ett tydligt behov av att ta fram ett material och nå ut med kunskap för hur lärare kan arbeta med talrädsla.

Enligt Denscombe (2004, s. 8) ska samhällsforskning ”ha ett tydligt angivet syfte, som står i relation till existerande kunskap och behov”. Eftersom den muntliga kompetensen är ett kunskapskrav för svenskkurser på gymnasieskolan, ser vi det som nödvändigt att hitta ett material för hur det går att arbeta med elever som lider av talrädsla. Vår förhoppning är alltså att i någon mån kunna bidra med praktisk kunskap om talrädsla. Som blivande ämneslärare i svenska fokuserar vi just svenskämnet, men betonar att kunskap om talrädsla behövs för lärare inom alla ämnen för att kunna arbeta med eleverna (Sandin 2017, s. 10).

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom en litteraturstudie samt intervjuer ta fram ett teoretiskt väl förankrat och handfast material för hur svensklärare på gymnasieskolan kan arbeta med elever som lider av talrädsla. Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

- På vilket sätt kan talrädsla komma till uttryck i klassrummet?
- Hur kan lärare arbeta före, under och efter elevers muntliga framställningar och hur kan situationen hanteras om eleven inte vill framföra muntlig framställning?

2 Bakgrund

I följande kapitel presenteras de begrepp som behöver definieras för att vidare kunna användas i studien. Begreppen som definieras är retorik, partesläran samt retorikens centrala begrepp ethos, logos och pathos. För begreppet retorik förklaras historiska perspektiv, samt retorikens potentiella roll i samhället, i dagens svenska skola och på ämneslärarutbildningen. Därefter definieras begreppet talrådsla. Inom detta kapitel presenteras också tidigare forskning som gjorts inom området talrådsla.

2.1 Retorik

Retorik är ett brett begrepp med flera användningsområden, som innefattar allt som har med kommunikation att göra. Begreppet retorik kan syfta till det praktiska användandet av retorik för att lyssna och att tala väl för att exempelvis övertyga, till det teoretiska studiet av retorik och till retoriken som analysverktyg (Elmelund Kjeldsen 2008, s. 13f). När vi använder begreppet retorik syftar vi till studiet av förmågan att muntligt kunna förmedla sig framför en grupp åhörare, och till retorik som analysredskap. Det innebär att skaffa sig redskap för att reflektera över hur en muntligt kan förmedla sig.

Behovet av att kunna tala väl har funnits sedan urminnes tider, eftersom människan har haft ett behov av att muntligt kunna förmedla sig, vilket vi återkommer till. Ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv har retoriken sin grund i antiken. Inom retoriken lär en sig att tala väl, vilket således innebär att både framstå som och känna sig säker (Sandin 2017, s. 69). Det handlar om att på ett konstruktivt sätt välja det språk som behövs för att kunna förmedla ett budskap (Sigrell 2008, s. 12f). Det språk som en väljer att använda påverkar verklighetsuppfattningen, något som kan exemplifieras med när en person väljer mellan att använda ordet chans eller risk, vilka ger olika innebörd av verkligheten.

2.1.1 Partesläran

Sigrell (2008, s. 53) beskriver partesläran, vilken är en central metod inom retoriken som används för att konstruera en muntlig framställning för att påverka åhörarna. Partesläran består av begreppen intellectio, inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio och feedbacktio. Intellectio innebär att före en talsituation analysera de olika faktorer som kan påverka hur bra

resultatet blir. Åhörarna, platsen, möblering och talets syfte kan vara sådana faktorer (Gustavsson 2014, s. 35ff). Inventio handlar om att samla på sig information där en behöver värdera vilken typ av information som behövs för att nå önskvärd effekt med talet. Här ingår också begreppen ethos, logos och pathos, vilka redovisas för nedan (ibid. s. 49ff och Sigrell, s. 41). Dispositio handlar om att disponera innehållet som en har hittat, medan elocutio handlar om att formulera innehållet utifrån rätt stilnivå (Sigrell, s. 127f). Dispositionen ska utgå från inledning, huvuddel och avslutning. Hur dessa i sin tur byggs upp kan bero på vilken typ av tal en vill hålla (Gustavsson, s. 56ff). Att anpassa stilen handlar i sin tur om att göra ett effektivt intryck där stilfigurer (verkningsfulla uttryckssätt) kan användas. Nästa del av partesläran är memoria som innebär att en memorerar sitt tal, vilket gör att talaren kan ha bättre åhörarkontakt. Det är också här en ska överväga vilka hjälpmedel som kan användas för talet, till exempel manuskort eller annat stöd (ibid. s. 74ff). Actio är själva framförandet som handlar om rösten och hur en framställer sig själv. Tempo, andning, kroppsspråk och kläder är exempel på faktorer som kan påverka resultatet (ibid. s. 89ff). Feedbacktio, också kallat emendatio, är den sista delen av partesläran, och innebär att en reflekterar över och utvärderar talet. Detta kan en göra själv eller genom att be om andras åsikter (ibid. s. 109).

Vidare i studien nämner vi några av begreppen från partesläran i samband med att vi presenterar hur det går att arbeta med talrädsla. Bland annat kommer vi att nämna intellectio i samband med diskussioner som handlar om åhörarna och den fysiska platsen, då en trygg åhörargrupp med engagerade åhörare och möblering i klassrummet är faktorer som är viktiga att beakta för den som är talrädd. När det handlar om dispositio kan läraren förklara att ett hjälpmedel förflyttar fokus från eleven själv (Sandin 2017, s. 88), vilket vidare nämns. Memoria är också ett begrepp som vi vidare kopplar till talrädsla, då det kan upplevas hjälpa att vara väl förberedd. Efter talet är det vanligt att få feedback och att reflektera över sitt eget tal, vilket också vidare kopplas till arbetet med talrädsla.

2.1.2 Ethos, logos och pathos

Ethos, logos och pathos är tre centrala begrepp inom retoriken som behövs för att övertyga någon (Sigrell 2008, s. 41). Begreppen lyfts fram i ämnesplanen för Svenska 3 för den svenska gymnasieskolan (Skolverket 2011), vilket vi återkommer till. För att hålla en muntlig framställning krävs förtroende, tydlighet och känslor, vilket dessa centrala begrepp kortfattat innebär. Sigrell (s. 41f) definierar dessa centrala begrepp. Ethos handlar om att skapa förtroende

hos sina åhörare och att visa att en är en god människa som vill åhörarna väl. Logos innebär att välja ett språk som är tydligt för att kunna förmedla sin tanke för åhörarna. Det sista begreppet pathos handlar om känslor, då känslor är grunden till att åhörarna vill något. En talare som vill övertyga sina åhörare måste också väcka känslor.

Ethos, logos och pathos kan kopplas till talrädsla, då den som håller en muntlig framställning genom dessa begrepp kan veta hur en kan nå ut till åhörarna och väcka känslor. Begreppen, samt partsläran, kan därmed hjälpa lärare i stöttningen av talrädda elever. Dessa grundläggande retoriska kunskaper kan också hjälpa den som är talrädd då en lär sig hur det går att framstå som professionell och säker. Kunskaperna kan också göra att talaren känner sig säkrare (Sandin 2017, s. 69).

2.1.3 Retorikens historia

Vi väljer att ta upp retorikens historia för att ge en helhetsbild av retorikens roll genom tiderna, eftersom retorikens historia är en central del av retoriken. Som tidigare nämnts kan kunskaper i retorik (partesläran och ethos, logos och pathos) fungera som hjälpmedel vid muntlig framställning, men också som analysredskap, vilket vi vidare kommer att förklara. Då retorik kan vara till hjälp vid talrädsla ser vi retorikens historia som en viktig del när talrädsla studeras. Genom historien kan en få kunskap om varför retoriken har varit så viktig för människor i olika tider, och även i dag, vilket vi menar är en grundläggande kunskap för att förstå hur retoriken kan vara till hjälp när talrädsla ska arbetas med.

Retoriken som skolämne sägs härstamma från antikens Grekland. Retorikämnet uppkom till följd av en framväxande demokratisering där varje enskild medborgare skulle kunna övertyga för sin egen räkning. Därmed behövde alla medborgare, även de som inte av naturen var goda talare, kunna behärska retorikens konst (Cassirer 1997, s. 20ff). Utbildning i retorikämnet ansågs främst viktigt för att kunna få ett arbete inom staten, men också för att kunna medverka i debatter vid beslutstagande i folkförsamlingen och för att vid behov kunna försvara sig själv i rätten där beslut kunde avgöras utifrån förmågan att tala väl (Mehrens, s. 15 och Rimm 2011, s. 64). Dessa situationer medförde ett behov av att kunna tala väl och att därmed kunna övertyga, vilket är en förmåga som kunde vara avgörande för en människas framgång eller motgång (Sigrell 2008, s. 15).

Dåtidens retoriklärare studerade och skrev ned skickliga talares retoriska förmågor, som samlades i handböcker. Handböckerna gav fler möjlighet att lära sig retorikens talarkonst, då dessa studerades i talarskolor och användes för att kunna skriva tal till talare som inte själva kunde (Sigrell 2008, s. 15). Här fick eleverna lära sig att bli skickliga talare genom imitatio. Imitatio kan översättas med efterbildning, och innebar i talarskolan att utifrån ett färdigt tal och olika slags övningar lära sig ett mönster för att konstruera ett tal (ibid.). Imitatio innebär att ta efter det som är bra och samla i sin copia. Copia är ens egen kunskapsrepertoar från vilken en kan välja vid varje kommunikationssituation (ibid. s. 127).

Retoriken var under medeltiden en viktig del av kristendomen, då talarkonsten behövdes av anhängarna inom tron vid exempelvis en predikan. Kunskaper inom retorik var också betydelsefulla för att sprida och försvara den kristna tron. Anhängare kunde vara tidigare talarlärare som inom kristendomen fortsatte att nyttja dessa retoriska kunskaper (Hellspång 2011, s. 27). Retorikens inflytande fortsatte under kommande epoker. Under renässansen uppstod behovet av att kunna tala väl även hos kungen som använde retoriska medel för att vinna förtroende och utöka sin makt. Retoriken var central inom litteratur och kultur under barocken (ibid.). Vid slutet av 1600-talet uppstod en vilja av att återgå till ett tidigare enkelt och tydligt språk (Hellspång, s. 30 och Mehrens 1995, s. 18). Med naturvetenskapen som växte fram under 1600-talet kom även en strävan efter ett mer konkret språk. Retorik som ämne fick mindre betydelse i samband med den naturvetenskapliga språksynen som ställde krav på logik och saklighet, framför en känslös retorik (Hellspång, s. 31 och Mehrens, s. 18). För skolans del hade retoriken en betydande roll fram till mitten av 1800-talet (Sigrell 2008, s. 74). En mer avgörande orsak till retorikens minskade betydelse tros enligt de flesta retoriker vara romantiken som förde med sig en tanke om det fina, genuina och äkta, vilket menades stå i motsats till retorikens inlärd ramar för att tala (ibid. s. 22 och Elmelund Kjeldsen 2008, s. 52).

Med tiden har retoriken åter blivit viktig, i takt med att vetenskap har vuxit fram om att det språk vi väljer har en påverkan på vår verklighetsuppfattning (Sigrell 2008, s. 23). Retoriken har en central roll i dagens samhälle då det är av vikt att kunna göra sin röst hörd (Sandin 2017, s. 13 och Pusztai 2012, s. 13). Att kunna göra sin röst hörd framstår som viktigt vid exempelvis redovisningar och grupparbeten i skolan, anställningsintervjuer, sammanträden, på arbetet eller vid högtider (Mehrens 1995, s. 7). Att dessutom ha kunskap om retorik blir viktigt i förhållande till medias enorma intryck i vår vardag, som dagligen påverkar oss och vill att vi ska köpa, göra

eller tycka något. Retoriken blir med detta inte enbart en förmåga att kunna tala, utan också ett analysredskap som låter den som är mottagare förstå hur kommunikation på olika sätt påverkar.

Retoriken har sedan den uppkom som ämne med regler och riktlinjer inte förändrats mycket. Det gör bland annat att medias användning av retorik är inte helt olik den som författarna av retoriska konster använde i antikens Grekland. Det regelsystem som uppkom omkring år 400–500 före vår tideräkning är detsamma som används i dag, där sådant som bland annat har bestått är hur en konstruerar ett tal med inledning, huvuddel och avslut (Cassirer 1997, s. 15)

2.1.4 Retorik i svenska skolan

Som vi nämnde fanns retorik som ämne i skolan för mer än 2000 år sedan. Retorik som ämne har genom historien huvudsakligen haft en central roll i skolan. Retorik var under en period mindre uppskattad och togs då bort som ämne i skolan (Sigrell 2008, s. 22), men sett till historien är den period som retorik inte var lika betydelsefull mycket kort i jämförelse. I läroplanen som utkom 2000 är retoriken dock fortfarande inte i fokus i ämnesplanen för svenska, men det står i kunskapskraven för svenska A och B att eleven ska kunna anpassa sin muntliga framställning efter situationen, och i svenska C kunna anpassa sin framställning till språknormer (Skolverket 2000). Den senaste läroplanen för gymnasieskolan som utkom 2011 visar på retorikens höjda status i svenskämnet (Skolverket 2011). I samtliga kurser för ämnet svenska (svenska 1, 2 och 3) finns ett eget kunskapskrav samt centralt innehåll som riktar sig mot ämnet retorik. Följande är ett kunskapskrav för kursen svenska 3 för betyget E:

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**. Språk, stil och disposition är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation, och eleven använder **med viss säkerhet** retoriska verkningsmedel. Eleven har **viss åhörarkontakt**. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda presentationstekniska hjälpmedel (Skolverket 2011).

I samtliga svenskkurser står det i kunskapskraven och det centrala innehållet att elever ska hålla muntlig framställning. Den retoriska arbetsprocessen finns även med som en punkt i det centrala innehållet för svenska 1 och 3. Det som skiljer svenska 3 från de två andra kurserna, sett till det muntliga kunskapskravet, är att det finns med ett begrepp som kallas retoriska

verkningsmedel. Med retoriska verkningsmedel avses ethos, logos och pathos, samt partesläran, vilka vi tidigare definierat.

2.1.5 Retorik på ämneslärarutbildningen

Som vi nämnde i inledningen består dagens ämneslärarutbildning för blivande svensklärare vid Lunds Universitet bland annat av kurser i retorik. Retorik har inte alltid varit en egen kurs på ämneslärarutbildningen, och erbjuds inte på alla lärosäten i dag (Sigrell, 6/5–2019). Det finns alltså lärare som inte fått lära sig vilka verktyg som behövs för att kunna hålla ett tal (Hellspong 2011, s. 54), men som ändå förväntas kunna hantera den retoriska arbetsprocessen. Eftersom retorik som talarkonst är något som de flesta inte behärskar av egen natur, finns risken att de lärare som inte fått träning i retorik får ett sämre resultat i klassrummet. Detta gör att eleverna kan få dåliga erfarenheter av muntliga framställningar, vilket kan skapa en rädsla för att tala (ibid.).

2.2 Talrädsla

Rädsla för att tala inför andra kan benämnas som både talängslan och talrädsla. Sandin (2017, s. 21) förklarar att talängslan vanligen beskrivs som rädslan inför situationer då en ska tala inför andra. Begreppet talrädsla beskriver bättre de känslor som talaren känner då hen ska tala inför andra. Många upplever att det är skillnad på att vara rädd och att vara ängslig, och ordet rädsla beskriver en starkare och allvarligare känsla än vad ordet ängslan gör (ibid. s. 12). Skillnaden av hur det upplevs att vara rädd eller ängslig är grunden till att vi använder begreppet talrädsla.

Inom psykologin är talrädsla en del av begreppet social fobi. Talrädsla och social fobi kan vara samma sak, men en individ kan också ha talrädsla som inom psykologin inte skulle definieras som social fobi. Social fobi handlar om rädslor inför och vid olika sociala situationer, vilket exempelvis kan vara just rädsla för att tala. Den vanligaste typen av social fobi är den som uppkommer vid talsituationer, men därmed inte sagt att alla som lider av talrädsla har social fobi (Sandin 2017, s. 22 och Axelsson 2011, s. 14). En stark rädsla för att göra bort sig, en känsla av att omgivningen granskar en och att ställa höga krav på sig själv går hand i hand med den sociala fobin (Sandin, s. 24f). En individ kan ha social fobi med en generell rädsla för att tala i sociala situationer, som exempelvis i en liten grupp eller att räcka upp handen i klassrummet. Den vanligaste typen är specifik social fobi som handlar om en rädsla att ställa

sig inför en grupp och tala (ibid. s. 29). När vi använder begreppet talrädsla syftar vi till denna specifika talrädsla.

Det som behöver understrykas är att det inte är diagnosen social fobi som ska vara avgörande för om en elev upplever talrädsla eller inte, utan att det är elevens upplevelse som är viktig. Det är alltså ett problem som behöver arbetas med om en elev upplever muntliga framställningar som jobbiga (Sandin 2017, s. 22).

Att känna nervositet inför en muntlig framställning är något som så gott som alla upplever (Sigrell 2008, s. 105). Hela 60% av Sveriges befolkning visade sig i en statlig rapport från 1991 undvika stora som små talsituationer. Vid en gardering över folkets rädslor hamnade rädslan för att hålla tal före rädslan för att dö (Josefsson och Sahlin 2008, s. 87), vilket nämndes i inledningen. Trots att nervositeten är så vanlig kan känslan som uppstår vara bra då den skärper sinnet och tillför energi när kroppen utsöndrar adrenalin (Axelsson 2011, s. 13 och Mehrens 1995, s. 9). Adrenalin kan bidra till liv och energi vid framställningen (Ekenvall 1996, s. 80). Att vara nervös och känna rädsla inför en talsituation uppkommer också av en ovan känsla att lämna gemenskapen, och lämna ut sig med vad en ska säga (ibid. och Sigrell, s. 97). Rädslan kan också uppkomma på grund av någon tidigare dålig upplevelse av en muntlig framställning (Mehrens, s. 10 och Sandin 2017, s. 31). Många upplever det som skrämmande att alla åhörare riktar sina blickar mot en som talare (Ekenvall, s. 80), men trots nervositet genomför de flesta dessa talsituationer. Annat är det dock för den som lider av sin talrädsla. För den som lider av talrädsla innebär nervositeten oro och i vissa fall ångest inför talsituationen som känns plågsam (Mehrens, s. 7 och Sandin, s. 9). Rädslan kan begränsa personen och leda till att prestationen i sig blir sämre (Sandin, s. 13). Det kan också leda till att personens vardagliga liv påverkas hela veckor före presentationen ska äga rum (Axelsson, s. 14 och Sandin, s. 45). Sådant som aptit, sömn och koncentration påverkas i hög grad vilket gör att nervositeten hos den som lider av talrädsla blir överväldigande (Axelsson, s. 14).

I den konkreta situationen då presentationen sker, uppstår en förväntan på vad talaren ska säga (Ekenvall 1996, s. 80 och Sigrell 2008, s. 97), vilket kan skapa en känsla som Mehrens (1995, s. 9) beskriver som rampfeber. Bäckström och Carnert (2016, s. 56) beskriver att den muntliga framställningen innebär att eleverna ”visar sig sårbara inför övriga klasskamrater som kan se ens svagheter och brister, till exempel att darra, att svettas eller att komma av sig” då eleven inte längre är en del av samhörigheten. Det är vanligt att elever i förväg försäkras sig genom att

exempelvis bära en själ för att rodnad ska synas mindre vid framställningen (Sandin 2017, s. 47). Den rädsla som kan uppstå när en ska ställa sig upp och tala inför en grupp människor kan leda till en känsla av att knappt känna ”igen sig själv och sina reaktioner” (Pusztai 2012, s. 13), något som kan kännas skrämmande (Mehrens, s. 7). Rädslan kan visa sig psykiskt genom att komma av sig eller skämmas för hur en talar (Ekenvall, s. 81), men också exempelvis i ilska eftersom skolan utsätter en för sin rädsla, vilket upplevs som en plåga (Sandin, s. 47). Talrädsla kan, som beskrivits, visa sig genom en rädsla hos talaren, men kan också som Mehrens (s. 7) beskriver visa sig genom hjärtklappning, svettningar och illamående, andnöd och en torr känsla i munnen.

Att kroppen reagerar med sådana fysiska uttryck är i sig känslor som kan upplevas som hotande för den egna existensen. Sedan människan har haft anledning att känna sig hotad, med andra ord sedan vår uppkomst, har det sympatiska nervsystemet hjälpt till att sätta igång kroppens alla förmågor då en fara hotar. Kroppen förbereder sig för att fäkta eller fly (Axelsson 2011, s. 13 och Sandin 2017, s. 41). Att fäkta eller fly innebär att adrenalinet pumpas, hjärtat slår fortare och att blodet går ut till alla viktiga muskler, vilket kan leda till ovan listade fysiska uttryck. Hur detta är relevant för att tala om talrädsla kommer av att en talrädd person, alltså någon som upplever den övermäktiga nervositeten som tidigare beskrivits, ser själva talsituationen som ett hot. Den med talrädsla kan ha så starka känslor att påföljden blir smärtor som kan få en att tro att en ska dö (Axelsson, s. 17). Det sympatiska nervsystemet arbetar kraftigt hos en talrädd person, men Axelsson understryker att dessa känslor oftast avtar efter fem till tio minuter (ibid. s. 13)

Skolan ger aldrig, eller mycket sällan, möjlighet för elever i skolan att få uppleva hur nervositeten kan avta då en presentation i skolan sällan ger tidsutrymme för att det ska ske (Axelsson 2011, s. 13). Hos talrädda elever finns ofta ett behov av att träna mycket i en trygg miljö, vilket är problematiskt ur en tidsaspekt i en för många redan stressig skolmiljö (Sandin 2017, s. 89). Eftersom talrädsla hos många uppstår i skolan är det också här den borde arbetas med genom att utsätta eleverna för det som många uppfattar som obehagliga talsituationer (Hellspång 2011, s. 19). Att det i skolan inte upplevs finnas tid att arbeta med talrädda elever innebär ett problem, för hur ska eleverna då kunna känna att nervositeten kan avta? Hur kan lärare arbeta med elever för att de ska övervinna en sedan urminnes tider ingrodd reaktion hos människan då hen upplever rädsla? Det är något denna uppsats ska söka ge svar på.

2.3 Tidigare forskning

Genom vår litteraturstudie har vi kommit fram till att det finns en mängd forskning som behandlar talrädsla och retorik. Däremot är det sällsynt med en ingående koppling mellan dessa ämnen, vilket vi betraktar som en kunskapslucka. Med tidigare forskning är vår förhoppning att försöka påvisa kunskapsluckor i forskningen och tydliggöra vad vi kan bygga vidare på inom området.

Tidigare forskning från Ulrika Axelsson (2011) och Daniel Sandin (2017) tar förvånande nog varken upp forskning från Hans Atterström (1983) eller retorisk bakgrund. Vi ställer oss frågande till att de i sin mer nutida forskning inte tar upp Atterströms omfattande litteraturgenomgång, vilken vi återkommer till nedan.

Vår uppfattning är att tidigare forskning om talrädsla saknar konkreta fasta tips på hur det går att arbeta med talrädsla med retoriken som grund. Som togs upp tidigare är och har retoriken länge varit central i samhället och är i dagens svenska skola även en del av ämnesplanen, vilket gör att vi ser vikten av en samlad forskning innehållande dessa två ämnen.

Nedan tas exempel på tidigare forskning upp som behandlar retorik och talrädsla. Den forskning som är vald för studien fokuserar ett skandinaviskt skolperspektiv. Perspektivet valdes eftersom vi studerar på ämneslärarutbildningen i Sverige och för att vår undersökning tar avstamp i den svenska skolan. Den forskning vi väljer att ta upp har vi valt för att den djupgående behandlar det vi ämnar undersöka. I studien använder vi även forskning som inte benämns här i Tidigare forskning, då de endast har ett eller ett fåtal kapitel som behandlar just talrädsla.

2.3.1 Böcker som behandlar talrädsla

Talrädsla är något som vid en inblick i olika tidigare forskning visar sig benämnas med flera olika begrepp. Hans Atterström, universitetslektor i pedagogik, ger i sin litteraturgenomgång *Kommunikationssvårigheter i muntliga sammanhang* från 1983 förslag på sådana begrepp. Han presenterar resultat från olika texter som behandlar muntliga kommunikationssvårigheter, och i sin studie kommer han fram till att de olika begrepp som kommunikationssvårigheter kan uttryckas i är till exempel *kommunikationsängslan*, *tystlåtenhet*, *kommunikationsovilja* och *blyghet*. Resultatet visar också att oavsett vilket begrepp som används så är talrädsla något som

ofta förbises eller uppfattas som en hämmande faktor för de drabbade (Atterström, s. 37). Resultatet visar till och med att det inte är ovanligt att elever i skolan utsätts för situationer som är direkt traumatiserande för känsliga elever, där sådant som redovisningssituationer kan vara en bidragande faktor. Kommunikationssvårigheterna kan vara så problematiska att elevens förmåga att delta i vardagliga samtalssituationer och undervisningssituationer påverkas. Så många som 15–20% av eleverna lider på detta vis (ibid. s. 13, s. 20).

De tystlåtna eleverna är några som starkt uppmärksammas i studien. Tystlåtna elever tenderar att vara uppskattade av lärare då de bidrar till ett önskvärt klimat i klassrummet. Dessa elever blir aldrig eller mycket sällan uppmärksammade för sin tystlåtenhet som ett problem ur en kommunikationssynvinkel. Det är elever med synbara och hörbara problem som får hjälp med specialundervisning eller liknande. De tystlåtna eleverna blir inte tillfrågade eller uppmärksammade kring sina svårigheter att delta i klassens konversationer (ibid. s. 3). Skolans sätt att vara konstruerad med lärare som står för 75% av undervisningens verbala yttringar är knappast utvecklande för dessa tystlåtna elever. Undervisningskonstruktionen är snarare hämmande, och kan vara förödande för deras framtid ute i samhället (ibid. s. 38f). Atterströms litteraturgenomgång visar på att det finns ett uppenbart problem med talrädda elever, men att detta inte alltid uppmärksammas. För vår studie blir Atterström relevant eftersom han gör en omfattande studie med litteratur som är relevant för vårt arbete då han skriver om problemet med tystlåtna elever. Atterströms litteraturgenomgång har dock några år bakom sig, vilket gör att det finns en lucka för oss att fylla, för att göra en uppdaterad och nyare studie. Atterström gör heller ingen kvalitativ studie som kan ställas med eller mot litteraturen, vilket engagerar för oss att göra den kopplingen, dels till vår egen litteraturgenomgång men också till Atterströms.

Atterströms litteraturgenomgång är framtagen på 80-talet, men forskningen kan styrkas med nyare forskning som visar att problemet med tysta respektive hörbara elever finns än i dag. Det framgår i Cecilia Olsson Jers (2010) mer nutida avhandling *Klassrummet som muntlig arena - Att bygga och etablera ethos*. I avhandlingen tas tysta respektive högljudda elever upp. Avhandlingen visar att det är lätt att eleverna uppmuntras att bli mer pratiga, och att det finns ett tankesätt hos lärare att tystlåtna elever är blyga och känsliga, medan pratsamma elever är gåpåiga. Att lärare har detta tankesättet är inte okänt för eleverna, utan det är något de är medvetna om och märker av. Som följd kan eleverna känna sig stämplade på ett sätt som kan vara svårt för dem att förändra (ibid. s. 102ff). Detta är något som blir likt Atterströms litteraturgenomgång, där skolans struktur inte är utvecklande för tystlåtna elever. Eleverna i

Olsson Jers avhandling uttrycker flera gånger det fasta och oföränderliga i att vara en tyst elev, där läraren uppmanar till att prata mer. Lärarnas sätt att uppmana tysta elever till att prata mer speglar skolans struktur i att vara en plats som är till fördel för pratiga individer (ibid.).

Olsson Jers kommer hela tiden tillbaka till begreppet ethos, vilket har berörts tidigare. Hon definierar ethos som ”en trovärdighetsfaktor i kommunikationssituationer” (ibid. s. 11). Olsson Jers menar att eleverna själva kan bygga ethos, men också tillskrivas ett (ibid. s. 256). Att bygga ethos gör eleverna vanligast under själva framförandet av muntlig framställning, och tillskrivas ett kan göras genom att läraren använder ovan beskrivet tankesätt om tysta eller pratiga elever. Att eleven har tillskrivits ett ethos utifrån ett sådant tankesätt kan påverka hela självbilden, och därmed också hur bra en muntlig framställning blir. Hur läraren definierar eleven utifrån begreppen tyst och pratig kan alltså avgöra hur eleven ser på sig själv (ibid.).

Vidare är det även vanligt att eleverna får träna på att etablera ethos framför varandra, men det är ovanligt att de får öva inför den muntliga framställningen. När eleverna uttrycker att de vill bli bättre på att tala handlar det alltså inte om en avsaknad att framföra muntlig framställning. Olsson Jers kommer i sin studie fram till att eleverna inte får tillräckligt mycket träning i den förberedande skriftliga delen av en framställning, till skillnad från själva framförandet som ses som väldigt viktigt. De olika delarna av en muntlig framställning är därmed inte likvärdiga, vilket eleverna beskriver som ett problem. Eleverna får inte tillräckligt mycket övning i att bygga ethos tillsammans med andra, till skillnad från att etablera ethos i den praktiska framställningen (ibid. s. 257).

Att bygga ethos gör eleverna även i en konkret redovisningssituation med klasskamrater som åhörare. När eleverna håller muntlig framställning menar Olsson Jers att de dels skaffar sig erfarenhet av att praktiskt göra muntlig framställning, men också att de får syn på vilka utvecklingspotentialer som finns. Då de får ta del av sina klasskamraters muntliga framställningar blir de också medvetna om vad de kan göra bättre (ibid. s. 151).

Olsson Jers beskriver att klassrummets fysiska miljö spelar roll för den som är talängslig, en sämre miljö (till exempel trång och mörk) kan till och med sätta en duktig talare ur balans (ibid. s. 128). Elevernas kunskaper om ämnet de ska presentera avgör hur resultatet blir. Ämnen de behärskar och framförallt är intresserade av är lättare att hålla muntliga framställningar om, än

om sådant de inte känner till. Liksom miljön kan göra en van talare ängslig, kan ett ämne som är svårt för dem göra detsamma (ibid. s. 124).

Det som tas upp i undersökningens slutsats är att fokus varken ska ligga på talare eller åhörare vid muntlig framställning, utan istället på innehållet (ibid. s. 269). För vår studie blir Olsson Jers relevant eftersom hon tydliggör problemet med tysta och högljudda elever, i likhet med Atterström. Olsson Jers har gjort en etnografisk undersökning som kopplas till retoriska begrepp, framförallt ethos. Denna utgångspunkt gör undersökningen nära kopplad till vår egen, vilket gör hennes observationer intressanta för oss.

Monica Ekenvall (1996, s. 79f) skriver i *Retoriken i praktiken* ett kapitel som benämns talängslan. Här förklaras vad som händer när en blir nervös, varför en blir nervös och hur det går att arbeta med talängslan. Ekenvall skriver att talaren ska fokusera på innehållet i det som sägs för att få rätt uttal, men också på åhörarna genom att se deras reaktioner på det som sägs. Då både talaren och åhörarna fokuserar på innehållet istället för på hur talaren betar sig, kommer talarens nervositet att vara mindre märkbar. Det är också viktigt att öva på att tala för att vänja sig vid det. Ekenvall presenterar bland annat en övning som går ut på att genom en tankekarta tillsammans med fyra till fem elever skapa en karaktär, och presentera varsin del av denna. Eleverna ska leva sig in i karaktären och kunna besvara åhörarnas frågor. Ekenvall menar att det kan underlätta för talängsliga elever att ingå i en trygg grupp första gången vid muntlig framställning inför hela klassen. Ekenvall blir relevant för vår studie eftersom hon tar upp både tips och övningar för att arbeta med talängslan.

2.3.2 Examensuppsatser om talrädsla

En sökning på hemsidan uppsats.se, vilken sammanställer examensuppsatser från svenska högskolor och universitet, ger drygt 50 uppsatser med sökordet talängslan. Talängslan är ett mer utbrett begrepp än talrädsla, då endast sju uppsatser gavs med sökordet talrädsla. Vid ett förfinande av sökresultatet för uppsatser endast på avancerad nivå reduceras de ned till 21 stycken, och huvuddelen av dessa behandlar elever eller lärares känslor kring talrädsla. Efter en mer noggrann läsning av syftet med uppsatserna reduceras resultatet ned till sex uppsatser som ämnar undersöka övningar som kan användas av lärare för att hjälpa talrädda elever. Flera av dessa uppsatser, vilket kommer att synas nedan, ger dock inte något tydligt svar på vilka metoder som kan användas, och understryker därmed relevansen av vår studie.

Genom att redogöra för uppsatserna visar vi att det sedan tidigare finns studenter som bedrivit studier inom området vi undersöker. Som vi kommer att förklara finns det dock ingen studie som besvarar vårt syfte. De uppsatser som redogörs för är sådana som ligger nära vår undersökning. Därmed utesluts sådana uppsatser som talar om lärares och elevers känslor kring talrädsla. Vår uppsats har en lösningsfokuserad utgångspunkt då tips och sammanställande övningar är uppsatsens ambition, vilket gör känslor mindre väsentliga.

Karaktärisering är en övning som studeras av Linnéa Bäckström och Petra Carnert (2016) i *Talängslan – en fråga om karaktär(isering)*. Det är en övning där eleven efterliknar en fiktiv karaktär och därmed inte behöver vara sig själv. De kommer fram till att övningen kan hjälpa hantera talrädsla. De skriver om att spela en roll, och genomför aktionsforskning i fyra klasser med fokus på bland annat talängslan. Bäckström och Carnert kommer fram till att cirka 75% av eleverna i deras aktionsforskning känner någon form av talängslan (s. 48). De menar att karaktäriseringen medför en reducering av talängslan under framförandet av talet (ibid. s. 52), och ser ett samband med att eleverna får avfokusera sig från jaget och istället fokusera på text, karaktär och åhörare. Att tonåringar inte längre behöver fokusera på sig själv som person visar sig hjälpa talängsliga elever vid muntliga framställningar. Att talängslan reducerats under karaktäriseringen kan också bero på att eleverna fick flertal lektioner på sig för att förbereda sig (ibid. s. 57).

Sara Nordh Andersson (2018) skriver *Talängslan i klassrummet - En studie om elevers upplevelser om talängslan och exempel på arbetsmetoder för att förebygga det*. Hon vill ge förslag på arbetsmetoder, men kommer fram till att läraren som intervjuas saknar kunskap i retorikämnet från sin lärarutbildning. Den enda metod som presenteras för att hjälpa talrädda elever är att låta eleverna kontinuerligt och frivilligt utsättas för muntliga klassrumssituationer (ibid. s. 28). Trots att ett av syftena med uppsatsen är att ge förslag på hur lärare kan arbeta för att hjälpa talrädda elever, ges alltså inte fler svar än ovan. Något som också förvånar i resultatet är att en minoritet av eleverna upplever talrädsla (ibid. s. 27), vilket motsäger resultat från Bäckström och Carnert (2016). Med vår studie ämnar vi ta reda på fler metoder för hur lärare kan arbeta med talrädda elever och även skapa förståelse för om talrädsla är ett så vanligt fenomen som vi tror att det är, till motsats från Nordh Anderssons resultat.

Angelica Uhlin (2016) skriver *Talängslan vid muntliga framställningar i skolan*, där hon presenterar att 32 av studiens 78 elever upplever talängslan. Studien ska delvis ur ett pedagogiskt perspektiv bidra med hur eleverna anser att lärare kan underlätta för dem vid muntliga framställningar. I slutsatsen presenteras att låta eleverna redovisa under ett flertal lektioner för att inte behöva lyssna på alla klasskamrater och invänta sin egen redovisning, och att ha ett tydligt syfte med varför eleverna ska redovisa för varandra. Även tematiska redovisningar presenteras så att eleverna lär sig om ett helt ämne med hjälp av varandras redovisningar, och att regelbundet ha små redovisningar redan från tidig ålder. Att låta eleverna analysera talare för att hitta strategier mot sin talrädsla och för att se exempel på en redovisning presenteras vidare (ibid. s. 38f). Uhlins studie används för att ta del av handfasta tips som kan användas för att underlätta vid muntliga framställningar. Studien saknar en retorisk genomgång, och är i mindre omfattning än vår då den kvantitativa studien baseras på en skola.

Kommunikation och samspel - En studie om lärarnas val av arbetssätt vid muntlig kommunikation och talängslan på 15 högskolepoäng är skriven av Susanne Karlsson (2018). Den riktar sig mot grundskolans årskurs 4–6, men anses ändå relevant för vår studie, då användbara övningar vid talrädsla presenteras. Den muntliga kommunikationen delas upp i förberedda framställningar och i mindre gruppsamtal. Lärare som deltagit i studien lägger särskilt fokus vid partesläran, samt att ha ett tydligt syfte med framställningen. Det som också anses viktigt är att förklara vem eleverna ska framföra sitt anförande för, något som samtliga lärare i studien gör, och att ha ett gott klassrumsklimat. Det konstateras att ett antal talrädda elever alltid kommer att bestå. En arbetsmetod är att först redovisa för endast läraren, sedan för en mindre grupp och till sist för hela klassen (ibid. s. 35f).

Ett tyst problem av Carolin König (2014) är också en uppsats på 15 högskolepoäng. Uppsatsen är relevant eftersom syftet är att undersöka hur arbetet med talrädsla hanteras och förebyggs i klassrummet. Arbetet med talrädsla som presenteras är att förklara att det är normalt att känna nervositet i olika utsträckning vid muntliga framställningar, men att också bitvis med elevens vilja ta steg framåt. För att avdramatisera situationen vid en muntlig framställning bör varje övning som genomförs inte bedömas. Vid bedömningen kan eleverna involveras och feedbacken som ges bör fokuseras på det positiva, eftersom negativ feedback har en tendens att fastna hos talrädda elever. Det handlar också om att skapa trygghet i gruppkonstellationerna vid muntliga framställningar (ibid. s. 47f).

Joanna Nilsson (2018) skriver en uppsats på 15 högskolepoäng med titeln *När kommunikationen brister - En litteraturstudie om talrädsla, kommunikationsprocess och vågatala kurser*. Problemformuleringen i uppsatsen är att det finns en avsaknad på lärarutbildningen hur framtida lärare kan möta talrädda elever och nå kunskap inom psykologin är problemformuleringen i (ibid. s. 8). Nilsson undersöker syftet ”hur talrädsla betraktas i aktuell forskning i relation till kommunikationsprocessen i sin helhet inom elevsocialisationen” (ibid.) genom en litteraturstudie. Mycket av den litteratur som används är samma som för vår studie. Slutsatsen som presenteras utifrån litteraturen för att komma ifrån talrädsla är att exponeras inför en sekundärgrupp. Faktorer som självförtroende, anpassning, självbild och maktstrukturer visar sig vara väsentliga för hur ett muntligt framträdande tas an. Psykologin ses som relevant för att skapa ett tryggt klassrumsklimat (ibid. s. 23f). Den vidare forskning som föreslås går hand i hand med syftet för vår studie, då den handlar om att undersöka hur det går att underlätta för gymnasieelever med talrädsla i svenskundervisningen (ibid. s. 24).

Genom ovan presenterade examensuppsatser får vi information om den forskning som redan gjorts inom området talrädsla. Som nämndes ovan kan vi konstatera att ingen av funna examensuppsatser ger svar på vårt syfte, vilket styrker relevansen av vår studie. Däremot finner vi konkreta arbetssätt i dessa uppsatser att vidare använda i vår studie.

2.3.3 Att arbeta med talrädsla i skolan

Här avser vi att förklara olika arbetssätt som beskrivs i tidigare forskning och litteratur inom området talrädsla. Även om inte alla författare som tas upp är presenterade tidigare, tas de samlade arbetssätten inom talrädsla upp här. Arbetssätten som beskrivs är dels hämtade från de författare som nämnts i den tidigare forskningen, men även från icke nämnda författare, som istället presenteras i det senare avsnittet som nämns litteraturstudie. De författare som inte nämnts ovan behandlar endast talrädsla i liten utsträckning, eller har utgivit handböcker i talrädsla, och betraktas därför inte som tidigare forskning inom området.

Lärare bör sätta ord på talrädsla genom att förklara för eleverna att talrädsla finns och att det är vanligt, så att eleverna förstår att de inte är ensamma om att känna rädslan (Gren Landell 2016). Som nämnts behöver talrädda elever ofta mycket träning i muntlig framställning i en trygg miljö (Sandin 2017, s. 89). En brukar säga att övning ger färdighet, och som Mehrens (1995, s. 10) skriver ”Ditt värsta hinder är faktiskt du själv, men hinder är till för att övervinnas”. Sandin (s.

89ff). presenterar en kurs för talrädda som ett sätt att arbeta med talrädsla, vilken skulle innebära många träningstillfällen. Dessa träningstillfällen kan antingen äga rum utanför timplanen, med nackdelen att skolan redan är ett stressmoment för många elever, eller inom ramen för timplanen, vilket har fler fördelar men kan bli svårt rent schemamässigt.

För att skapa en trygg miljö vid muntliga framställningar behövs god gruppdynamik, förtroende för gruppen samt att åhörarna bekräftar talaren med positiv feedback (Sandin 2017, s. 59, s. 99). Sigrell (2008, s. 91f) skriver också om att bekräfta talaren genom konkret och tydlig feedback med fokus på det positiva. Genom att inleda med och lägga störst fokus på det positiva kan det bli lättare för talaren att ta åt sig av en liten mängd feedback mot förbättring (Pusztai 2012, s. 88). Under vår utbildning i retorik på ämneslärarutbildningen har vi granskat våra tal i efterhand genom att fokusera på det positiva, samt i åhörarrollen gett kommentarer till kursare med fokus på det positiva. Det är en metod som vi, liksom andra studenter i Sigrells (s. 96) utvärderingar av metoden, ser som positiv. Metoden för feedback skapar ett positivt klassrumsklimat och ger varje elev något att fylla sin copia med (ibid.).

Även Gren Landell (2016) betonar feedback och fokuserar på åhörarna som ska vara goda lyssnare med nolltolerans om regeln bryts. Pusztai (2012, s. 46) menar att åhörarna är lika delaktiga som talaren i att skapa en god talsituation. Talaren behöver positiva reaktioner från sina åhörare, då det finns en rädsla för motsatsen, och negativa men även fördröjda reaktioner kan skapa en negativ självbild hos talaren (ibid.). Redan under antiken var lyssnandet viktigt, och Plutarchos förklarade då vikten av lyssnandet med orden ”vad ljuset är för dem som har ögon, det är ordet för dem som har öron, om de blott vill lyssna” (Plutarchos 2000, s. 8). Det handlar om att lyssna rätt till den som vill övertyga en. Åhöraren behöver vara uppmärksam, reagera och på något sätt ge feedback till talaren (Mehrens 1995, s. 64).

Mycket träning i muntliga framställningar kan innebära att eleverna under kursen för talrädda får göra ett muntligt moment per lektion för att vänja sig vid muntliga framställningar, och låta dessa bli en rutin. Momenten kan antingen genomföras i helklass eller i mindre grupper (Sandin 2017, s. 100). Fokus är att utsätta eleverna för det som upplevs jobbigt, vilket kan liknas vid kognitiv beteendeterapi. Kognitiv beteendeterapi är en behandling som har visat sig vara effektiv vid exempelvis talrädsla (ibid. s. 50).

Arbetet i kursen för talrädna ska bestå av autentiska övningar som kan relateras till elevernas verklighet (Sandin 2017, s. 101), då den kommunikativa förmågan, som beskrivits, förväntas av oss i samhället. Sandin menar att det är viktigt att eleverna får träna på att vara sig själva vid övningarna, och således bli bekväma med, och känna att de duger som de är. Eleverna ska inte behöva ikläda sig en roll eller skådespela, utan ska kunna göra framsteg som sig själva och blir trygga i sin egen roll (ibid.). Bäckström och Carnert (2016, s. 57) och även Pusztai (2012, s. 69) beskriver iklädandet i en fiktiv roll som fördelaktigt för talrädna elever för att inte behöva lämna ut sig själva, vilket alltså skiljer sig åt från Sandin. Denna motsättning kommer vi att ta upp i diskussionsdelen.

3 Metod

Med vår studie ämnar vi undersöka hur svensklärare i gymnasieskolan arbetar med talrädsla elever. Genom kvalitativa intervjuer avser vi jämföra och sätta informanternas erfarenheter i relation till litteratur som talar om samma fenomen. Att göra en kvalitativ studie begränsar den insamlade datan, vilket öppnar för ytterligare forskning.

3.1 Kvalitativ studie

I vår studie genomför vi kvalitativa intervjuer i form av mindre fokusgrupper, för att skapa förståelse för hur talrädsla kan se ut och kan arbetas med i den svenska gymnasieskolan. Den kvalitativa metoden valdes för att nå djupgående information om lärares arbete (Brinkkjaer och Höyen 2013, s. 58). Det möjliggörs till viss del genom valet av en semistrukturerad intervjuform. Intervjuformen gör det möjligt för oss som forskare att ställa följdfrågor, men också för informanterna att utveckla sina svar, och även dem ställa följdfrågor om en fråga upplevs oklar. Valet av en semistrukturerad intervjuform valdes huvudsakligen för att nå nyanserade och personliga intervjuvar. Formen ger informanterna större frihet att uttrycka sina erfarenheter och uppfattningar om talrädsla, eftersom de själva får vara med och påverka vad som tas upp i intervjun (Christoffersen och Johannessen 2015, s. 84). Intervjusvaren blir ändå jämförbara då intervjuguiden säkerställer någon form av standardisering. Hur den semistrukturerade intervjuguiden utformats ses i Bilaga 1.

3.1.1 Etiska överväganden

Vid genomförandet av en kvalitativ undersökning är det viktigt att ha kunskap om vilka etiska överväganden en ska förhålla sig till. Vi ämnar följa de forskningsetiska överväganden som Vetenskapsrådet (2017) rekommenderar.

Vetenskapsrådet (2017, s. 26f) förklarar att idealet vid en undersökning är att deltagarna är informerade om sitt medverkande i studien där ett frivilligt deltagande understryks som viktigt. Intervjuerna inleds därför med ett informationsblad som vi läser upp för deltagarna där deras frivilliga deltagande förklaras, men också studiens syfte, på vilket sätt materialet kommer hanteras samt hur deltagarnas skola och identitet kodalas (se Bilaga 2). Detta ger deltagarna sitt medgivande för muntligt innan intervjun kan börja.

Vetenskapsrådet (2017, s. 41) understryker det omöjliga i att garantera att någon annan aldrig någonsin skulle kunna ta del av materialet eller uppgifterna som samlats in. Därmed har fullständig anonymitet i undersökningen inte erbjudits då det inte skulle vara möjligt. En sådan insyn i materialet skulle exempelvis vara nödvändig för utomstående att ta del av om materialet ifrågasätts och behöver styrkas (ibid.). Men som forskare, och även för deltagarna, har det varit viktigt att informationen som kommer fram inte direkt går att härleda till personen i fråga, eftersom deras deltagande går under personuppgiftslagen. Deltagarna har därför istället fått veta att deras namn, skolans namn och plats kommer att kodas av hänsyn till att information som framkommer i intervjun kan vara känslig då uttalanden kan innebära direkta eller indirekta uttalanden om chefer och kollegor.

Ljudinspelningarna har gjorts på privat telefon där de förts över till privat dator för att sedan läggas i en lösenordskyddad mapp tillsammans med de fullständiga transkriberingarna. Ljudfilerna i telefonen togs bort direkt vid överföring. När vi är färdiga och har lämnat in uppsatsen spelas inte ljudfilerna för någon tredje part.

3.1.2 Fokusgrupper

Fokusgrupper är en gruppintervju som enligt Wibeck (2010, s. 11) består av sex personer som känner varandra på ett ytligare plan. Informanterna i en fokusgrupp uppmuntras att fylla i för varandra, ge svar på tal och att helt enkelt prata med varandra snarare än att de i tur och ordning får ge svar på en fråga från forskaren (May 2013, s. 166). Idén var först att genomföra gruppintervjuer med ett, i enlighet med Wibeck (s. 11), antal svensklärare per skola för att genom en friare form av intervju lämna ordet till lärarna för diskussion. Vi såg fördelar med gruppintervjuer eftersom lärare kan ta an varandras tankar och diskutera aspekter som de kanske inte hade tänkt på vid en enskild intervju. Det föreföll dock svårt att få ihop gruppintervjuer för lärarna rent schemamässigt, vilket ledde till att vi tog beslutet att genomföra intervjuerna med informanter parvis. Det kan liknas vid en fokusgrupp, men med skillnaden att det endast är två lärare som tillsammans deltar i intervjun. Lärarna kan således fortfarande dela sina tankar med varandra. Informanterna är även en jämförelsevis homogen grupp sett till att de alla delar erfarenheter av att undervisa i det ämne som denna studien fokuserar. Att informanterna är homogena menar Christoffersen och Johannessen (2015, s. 55) är en fördel vid gruppsamtal eftersom det underlättar att dela sina tankar och idéer med personer som uppfattas likna en själv.

Vår tanke med parintervjuer är just att informanterna ska dela sina tankar och kunna diskutera med varandra.

Metoden är förhållandevis ostrukturerad då informanterna uppmuntras till att prata med varandra. För att ändå säkerställa någon form av standardisering gjordes en intervjuguide före intervjuerna, vilken innebär att samtliga intervjuer utgår från samma grund då det annars blir svårt att sammanställa alla olika svar (Christoffersen och Johannessen 2015, s. 85). Utöver grundfrågorna kommer intervjuerna att skilja sig åt, eftersom våra parintervjuer inbjuder till diskussioner och vi är öppna för andra infallsvinklar med vår semistrukturerade intervjuform.

3.1.3 Nackdelar med fokusgrupper

Att undersöka samma ämne, med samma personer, men i olika situationer kan ge olika resultat. För att uttrycka det på ett annat sätt kan samma lärare ge olika svar om de intervjuas individuellt eller i grupp. May (2013, s. 167) visar till exempel att hänsyn till övriga informanter är bidragande i en gruppintervju, men även sådant som att ha misstro mot ledning är något som tenderar komma fram mer då människor talar i grupp än ensamma. Vidare är även det individuella perspektivet underställt i en fokusgrupp, då det finns risk för att inte alla informanternas tankar får komma fram. Att inte allas tankar kommer fram kan vi dock bortse från till stor del då det är par som intervjuas och pratar med varandra, vilket ökar chansen för att samtliga deltagares tankar får uttryckas. Slutligen kan de åsikter och tankar som kommer fram i intervjuerna vara sådana som är socialt och kulturellt förväntade, särskilt om en informant är medveten om att hens åsikt är avvikande. Detta kan göra att information och tips som för just denna studien efterfrågas, lämnas ute (ibid., s. 166f).

Även fast det finns nackdelar med vårt val av fokusgrupper, menar vi att fördelarna är övervägande. Att låta lärare samtala med varandra i mindre grupper innebär att det kan komma upp tankar som en ensam lärare annars kanske inte hade tänkt på. Då det blir ett samtal kan lärarna prata vidare om en åsikt som en lärare yttrar, istället för att den tas som den är. En åsikt kan alltså vidareutvecklas eller problematiseras. Parintervjuer kan också bidra till den positiva aspekten, som förvisso är utanför vår studie, att lärare lär av varandra och anammar varandras fungerande arbetssätt i undervisningen.

3.2 Urval

Valet av målgrupp utgår ifrån att lärare i ämnet svenska på gymnasieskolan är den målgrupp som troligtvis kommer att ge mest underlag för hur gymnasielärare kan arbeta med talrädsla i skolan. Därför kommer lärares tankar och erfarenheter att fungera som underlag för denna kvalitativa studie. Studien utgår därmed från ett pedagogiskt perspektiv, eftersom vi undersöker talrädsla utifrån detta specifika perspektiv. Målgruppen som styrs av det pedagogiska perspektivet består av lärare som är lika varandra sett till yrke, undervisningsämne och region att arbeta i. Lärarna representerar därmed ett homogent urval, som tidigare nämnts. Denna homogena grupp valdes dels genom ett bekvämlighetsurval, men också genom snöbollsmetoden (Christoffersen och Johannessen 2015, s. 55ff). Det innebär att vi kontaktade lärare som vi sedan tidigare med ganska hög säkerhet visste ville ställa upp i vår studie, och att några av dessa lärare i sin tur hänvisade till eller kontaktade sina kollegor för att få ihop en fokusgrupp eller fler informanter.

3.2.1 Avvikelser

Tanken var att genomföra intervjuerna med lärarna två och två, vilket beskrevs tidigare. Däremot fick vi ett bortfall, och fick göra en intervju med endast en lärare. Vi hade dock tur då vi ändå fick ihop åtta informanter eftersom en intervju bestod av tre deltagande lärare istället för två. Således fick vi inget bortfall i antal lärare, utan endast en förändring i antalet intervjupersoner vid två av intervjuerna.

3.2.2 Skolorna och lärarna

Informanterna består av åtta gymnasielärare som undervisar elever i ämnet svenska som läser både praktiska och teoretiska program på gymnasieskolor inom samma region. Tre av lärarna arbetar på en friskola medan resterande fem arbetar på två olika kommunala gymnasieskolor i olika kommuner. På så vis anser vi oss ha ett relativt brett intervall av informanter. Lärarna utbildade sig mellan 1988 och 2017, och påbörjade sina tjänster några år före eller i samband med utbildningens slut. Lärarnas arbetslivserfarenhet och skolor ser ut enligt följande:

- Stadsköpings kommunala:

En skola på ungefär 600 elever med nio program. Lärarna på denna skolan har arbetat som lärare sedan 1995 (lärare 1), 1999 (lärare 2) och 2010 (lärare 3).

- Orteköpings kommunala:

En skola på ungefär 500 elever med fyra program. Lärarna här har arbetat som lärare sedan 1988 (lärare 4) och 2011 (lärare 5).

- Platseborgs friskola:

En skola på ungefär 400 elever med tre program. Lärarna som arbetar här blev intervjuade i två olika intervjuer och har arbetat som lärare sedan 2010 (lärare 6), 2016 (lärare 7) och 2015 (lärare 8).

Bortsett från lärare 7, har alla lärare någon gång undervisat i samtliga kurser för svenska (svenska 1, 2 och 3). Just nu ser deras undervisningskurser olika ut och dessa varierar från år till år, men lärare 6 och 8 undervisar också i ämnet retorik. Lärare 2 och 3 har undervisat i retorik eller kommunikationskurs tidigare. Tre av lärarna har läst retorik som separat renodlad kurs (lärare 4, 7, 8), medan resterande lärare uppger sig ha haft retoriska moment under utbildningen eller ingen alls.

3.3 Genomförande

Intervjuerna inleds med att informanterna får ta del av ett på förhand utformat informationsblad, som de får godkänna muntligt (se Bilaga 2). Informationen är studiens syfte, vad deras deltagande i studien innebär, vem som tar del av materialet och vad som kommer att hända med materialet (Christoffersen och Johannessen 2015, s. 86).

För att få fram information som är autentisk, och framförallt för att informanterna ska vara bekväma med att ge så mycket tips och erfarenheter om talrädsla som möjligt, är deras vilja att delta avgörande för studiens resultat. För att få fram sådan information är vår intervjuguide utformad enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86), och består av inledande faktafrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutas med känsliga frågor (se Bilaga 1). Strukturen kan underlätta för informanterna att komma in i intervjun då den öppnar med deskriptiva, enklare frågor som kan ge en mängd olika svar (May 2013, s. 173). Exempel på en

sådan fråga är ”Berätta lite om skolan ni arbetar på?”. Denna första del av intervjun ämnar vara öppen och enkel, för att förhoppningsvis låta informanterna skapa ett förtroende för oss som forskare och ge ett bredare underlag. Vidare blir frågorna övergående mer snäva mot studiens ämne och fokuserar mer på den specifika skola som informanterna arbetar på, samt lärarnas direkta och egna tankar och erfarenheter. Intervjuerna avslutas med känsliga frågor då de i detta skedet troligen har större chans att bli besvarade.

Intervjuerna följde dock inte alltid den struktur som ovan presenterats. Några lärare valde i tidigare skede direkt att berätta om talrädsla eller om arbetet med talrädsla på skolan de arbetar på. Det är fullt fungerande för vår studie att inte följa strukturen eftersom vi valt en semistrukturerad intervju, där vi medvetet valt att den görs i par för att nå diskussioner utanför vår intervjugrund.

Intervjuerna gjordes med ljudinspelning och tog från 34 till 76 minuter. Genom att spela in intervjuerna kan vi i hög grad säkerställa att allt material kommer med i resultatet, då det inte landar i vår förmåga att komma ihåg och att anteckna fort. Att göra en ljudinspelning betyder att en som forskare behöver överväga etiska perspektiv mot bekvämlighet och kvalitet (May 2013, s. 181f). Då en intervju kan innebära känsliga uttalanden kan en inspelning vara problematisk, vilket dock blev en övervägande fördel för resultatens kvalitet och pålitlighet i vår studie. Att spela in innebär också att vi som forskare kan fokusera på intervjun och exempelvis ställa relevanta följdfrågor, samt uppmärksamma uttalade reaktioner, vilket ger ett bredare resultat. Dessutom kommer citerade uttalanden i högre grad ha en chans att vara ordagrant korrekta eftersom vi kan lyssna på ljudinspelningen upprepade gånger, vilket understryker pålitligheten för studien.

3.3.1 Transkribering

När en ska transkribera är det framförallt två olika faktorer som behöver beaktas, och dessa är vilket syfte transkriberingen har, samt vilket typ av samtal som transkriberas. Vi behöver således göra anpassningar för att transkriberingen ska fungera optimalt för vår studie. Då det inte är en samtalsanalys vi ska göra (där själva interaktionen mellan personer är viktig), utan att det är vad som sägs snarare än hur det sägs som är viktigt blir en grov transkribering som i hög grad följer skriftspråksnormer tillräcklig (Norrby 2014, s. 99f). Norrby (s. 100) rekommenderar att samtliga transkriberingar börjar med en bastranskribering. Vid en bastranskribering läggs

inte för stor möda vid att markera pauser, speciella uttal och så vidare. Vid en samtalsanalys ska en utgå från bastranskriberingen och komplettera den (ibid.), vilket vi dock inte finner nödvändigt av ovanstående anledning.

Transkriberingarna kommer alltså att vara anpassade på sådant vis att texten är läsbar, vilket förutsätter en viss anpassning till skriftspråk. Norrby (2014, s. 105) understryker att graden av anpassningar varierar från fall till fall. För denna studie kommer vi att transkribera utfyllnadsord som *eh*, *hm*, *mm*, samt att talspråksformer som *mej*, *dej*, *dom* skrivs enligt talspråket, vilket Norrby (s. 104) rekommenderar. En del lärare kanske uttalar orden som *maj* och *daj*, men för att underlätta läsbarheten skrivs dessa ord på samma sätt oavsett uttal.

Talspråksanpassningar kommer däremot inte att göras för ord som *jag*, som kan skrivas som *ja*, eller *vad* som kan skrivas som *va*. Vi ser den anpassningen som för svårläst, då sådana ord kan misstolkas med till exempel *ja* för ett jakande. Eftersom det är meningarnas innehåll som är väsentligt och inte informanternas uttal, väljs den typ av talspråk bort. För ord som *arbetade* och *hoppade* ser vi ingen poäng i att försvåra läsningen med att använda talspråkets ord *arbeta* och *hoppa*, och använder därför skriftspråkets ord.

Ibland är det inte självklart att eller när informanten inleder en ny mening eller gör en kortare paus. Dock behöver interpunktion användas för att öka läsbarheten vid transkriberingen, och vi har valt att följa skriftspråkets regler så gott det går. Vi sätter ut punkt och kommatecken när det hade gjorts vid en skriven text, om det inte är uppenbart att informanten avslutar eller pausar en uttalad mening vid annat tillfälle. Ett exempel på användningen av interpunktion är:

För det är ofta lättare för dom och tala om. Eller som vi har haft nu att du går in i en roll. Att du inte är där själv, utan låtsas vara nån annan. Det är ofta lättare för dom också (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Vid citatet ovan är det inte uppenbart i ljudinspelningen att eller när läraren avslutar sina meningar, men för läsbarhetens skull har vi använt punkter.

När transkriberingen görs kan det finnas ord och uttalanden i ljudinspelningarna som inte går att urskilja, och då skriver vi in den tid det gäller och att det är ohörbart.

3.4 Litteraturstudie

För att ta fram ett material för att arbeta med talrädsla använder vi intervjuer och en litteraturstudie. Vi låter först litteraturen bli vårt studium, och använder tips som står i litteraturen så väl från intervjuerna, för att få fram vårt material. På så vis blir det möjligt för oss att samla på oss så mycket information som möjligt om vilken kunskap som redan finns inom området. Därefter kan vi utforma en intervjuguide, som i sin tur genom intervjuerna skulle kunna tillföra något ytterligare för studien.

Vår litteraturstudie är en så kallad metaanalys, som är en form av systematisk litteraturstudie, vilken definieras av Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 28ff). Studien innebär att litteratur inom forskningsområdet söks upp och granskas, för att sedan sammanställas inom studiens ämne. Studien förutsätter att det redan finns en mängd forskning av god kvalitet inom forskningsområdet, vilken vi presenterar i kommande avsnitt, som är vår litteraturgenomgång. En metaanalys innebär att den tidigare forskningen endast tillsammans i sin helhet kan utgöra ett tillförlitligt underlag för studien. Att resultatet av en mängd tidigare forskning inom området i sin helhet behöver användas, men även att den behöver vara av god kvalitet, är en styrka med metaanalysen som studie.

3.5 Analys av intervjuer

Vid analysen av intervjuerna börjar vi med att överblicka transkriberingarna. Dessa läser vi sedan igenom noggrant för att, med stöd i frågeställningarna, ta del av den information som kan användas i vår studie. För att underlätta insamlingen av resultatet färgmarkerar vi övningar i transkriberingarna beroende på om de kan användas före, under eller efter en muntlig framställning.

4 Litteraturstudie

Det finns böcker skrivna för både lärare och elever, som på olika sätt riktar sig till människor med talrädsla. Nedan presenteras litteratur som för vår studie är relevant ur perspektivet talrädsla.

4.1 Handböcker i talrädsla

Många verk behandlar talrädsla i liten mån, men det finns få verk som studerar talrädsla mer djupgående, och som lämnar större utrymme åt det. Nedan nämns fyra exempel på handböcker som behandlar talrädsla, och som också beskriver vikten av att kunna förmedla sig muntligt. Eftersom dessa böcker inte är ren forskning tas de upp i vår litteraturstudie under just handböcker. Vi kommer att ha nytta av handböcker i vår studie för att jämföra övningar i böckerna med information från intervjustudien.

Daniel Sandin (2017) skriver i *Talrädsla i skolan - Att förstå och hjälpa elever som inte gillar att tala* om exempel på hur det går att arbeta med talrädda elever. Inledningsvis förklaras vikten av att kunna tala. Begreppet retorik definieras senare i boken endast i sin korthet då partesläran tas upp, vilket uppenbarar kunskapsluckan vi ämnar fylla i forskningen. Vi ser stor vikt av att fokusera mer än retorikens parteslära när talrädsla studeras, eftersom retorik som ämne sedan urminnes tider varit viktig för människan, vilket nämnts tidigare. Vi menar att retorikämnets betydelse genom tiderna bör behandlas när talrädsla studeras. Bortsett från avsaknaden av retorikens historia ligger Sandins studie nära vårt syfte att finna ett handfast material för att arbeta med talrädsla, då konkreta tips med övningar för hur talrädsla kan arbetas med utgör en större del av boken (s. 107ff). Sandin tar upp andningsövningar för att eleverna själv ska lära sig att hantera sin andning och genom andningen påverka nervsystemet, men också uppvärmningsövningar för att skapa en sammanhållning inom gruppen. Exempel på andra övningar som tas upp är att tala om ett tokigt ämne i en minut (om detta inte klaras av får eleven stå tyst och lära sig hantera tystnaden), att prata utifrån olika bilder i en minut, att lära sig ta pauser, att prova olika röstlägen och betoningar framför läraren eller en grupp, och att ha ögonkontakt genom att titta på den åhörare som räcker upp handen istället för att tilltala med namn (åhöraren tar då ned handen och eleven har ögonkontakt med en annan elev). Inför en muntlig framställning kan eleverna i grupp tillsammans bekanta sig med och presentera partesläran, men också inför ett argumenterande tal bekanta sig med ethos, logos och pathos.

Dessa retoriska hjälpmedel kan hjälpa vid muntlig framställning både för läraren som vet hur en kan hjälpa eleverna, men också för eleven som får koll på hur talet kan konstrueras (ibid. s. 88), vilket nämnts tidigare.

Sandins (2017) övningar är framtagna för att arbeta med talrädsla, medan Istvan Puztai (2012) i *Mod att tala - 160 övningar i retorik* kategoriserar övningar i exempelvis möjligheten att gömma sin identitet i en fiktiv roll. Som vi nämnt tidigare så innebär att spela en roll att ”Talaren har möjlighet att dölja sin karaktär och personliga bakgrund” (ibid. s. 69). I början av en kurs kan elever känna sig sämre än sina klasskompisar, och därför är det positivt att spela en roll vid muntlig framställning för att elever inte ska placera varandra i olika fack baserade på status grundad på framställningen. Puztai skriver inte om ren talrädsla, som Sandin gör, men tar upp övningar som handlar om åtgärder för den som exempelvis inte vill titta på alla åhörarna eller för vad som förväntas av en i åhörarrollen. Åhöraren har, precis som talaren, betydelse för vilket utfall talet kan få vilket också har nämnts tidigare. Det förväntas att åhöraren visar positiva reaktioner direkt, så att talarens självförtroende inte sänks, men också att den respons som ges efter talet först fokuserar på det positiva (ibid. s. 86ff).

Suzanne Mehrens (1995) har skrivit *Att tala är guld - Liten handbok i konsten att uttrycka sig*, som lämpar sig som hjälpreda för elever i gymnasieskolan. Att beakta är att boken är skriven före den aktuella läroplanen Lgy11. Mehrens ger inblick i retorikens historia, något som saknas i Sandins (2017) bok, men fokuserar inte på talrädsla i samma utsträckning. Genom retorikens historia visar Mehrens på behovet av att kunna tala väl, som kan ses långt tillbaka i historien. Boken består också av koncisa fakta om varför en som talare blir rädd, hur ett tal kan byggas upp, kroppen, olika talsituationer, lyssnaren och övningar i att tala. Övningarna får representera fem sidor av boken. Som framgår av titeln är boken en liten handbok, vilket gör att vi saknar en mer djupgående förklaring av retorikens historia och dess betydelse, och av talrädsla och hur det går att arbeta med rädslan. Hur det går att arbeta med talrädsla är en del som i Mehrens handbok lyser med sin frånvaro, då det endast under fyra sidor inklusive bilder och andra rubriker, förklaras att övning ger färdighet och hur du som talare kan tänka för att lindra rädslan. I en handbok för att uttrycka sig tänker vi oss att talrädsla borde ha ett större utrymme, eftersom att det för många är ett hämmande problem för konsten att uttrycka sig.

Sigrell (2008) skriver *Retorik för lärare - Konsten att välja språk konstruktivt*, i vilken bland annat talrädsla fokuseras. Boken handlar övergripande om konsten att tala, vilket innebär så väl

retorik och dess historia, som rädslan för att tala, och övningar för att träna på att tala och struktur för att bygga upp ett tal. Progymnasmataövningar är övningar som tas upp i boken, vilka är ett antal antika grundläggande övningar för att förstå hur olika tal kan se ut, och således kunna skriva olika typer av tal (ibid. s. 21). Det finns även andra övningar i boken för att arbeta med talet, som *lyssnaövningen* som visar vilken roll åhöraren har vid ett tal. Vid övningen berättar en talare samma historia tre gånger, och den sista gången lyssnar åhöraren inte alls. På så vis får talaren känna på hur det är att tala inför någon som inte bryr sig (ibid. s. 117). Sigrell tar också upp konkreta tips för att hantera talrädslan, som att förbereda sig väl, le mot sin publik och ta djupa andetag i början av den muntliga framställningen (ibid. s. 105). Det finns fler handfasta tips och övningar att använda från Sigrells bok, men avsnittet som behandlar talrädsla är kort i förhållande till hur många som lider av problemet vid muntlig framställning. Inte heller görs kopplingar till det psykologiska perspektivet vid talrädsla, som Sandin (2017) skriver om i sin bok. Det handlar bland annat om att talrädsla kan variera, vilket är en huvudtanke när en ska arbeta med rädslan.

4.2 Talrädsla i läroböcker

En av de få läroböcker för gymnasieskolan som behandlar retorik är *Retorik 100p* av Henrik Gustavsson (2014), som redan i bokens inledande stycke nämner rädsla vid muntliga situationer. Det kapitel som sedan behandlar talrädsla med rubriken Talängslan och rampfeber omfattar dock endast sju sidor med tre konkreta övningar. Övningarna går ut på att skriva ned och rangordna sina rädslor som jämförs med klasskamraternas, skriva manuskort samt att hålla oförberedda tal utifrån slumpvis valda ord och ämnen. Sett till bokens annars 184 sidor långa redogörelse för till exempel den retoriska arbetsmodellen och kända tal, är sju sidor inte mycket. Kapitlet beskriver bland annat på vilka sätt rädslan kan yttra sig, att rädslan är en uråldrig överlevnadsinstinkt och att skiljandet från gruppens gemenskap är bidragande, vilket även nämns i Axelsson (2011) och Mehrens (1995). För att övervinna sin rädsla ställer Gustavsson (2014) upp punkter en kan välja att följa som delas upp i sådant som en kan göra långt innan talet, strax innan, under talet samt efter talet. Till exempel skriver han om mental träning, manuskort, andningsövningar, polotröjor, avledande hjälpmedel och positiv nervositet. Boken tar alltså upp flera tips, både långsiktiga (till exempel mental träning) och konkreta (till exempel polotröjan), vilket ger de korta sju sidorna ett rikligt innehåll med handfasta tips som eleverna kan ta hjälp av. Dessa övningar riktar sig direkt till eleverna, och därför tar vi inte upp dessa i

tabellen som presenteras i diskussionsdelen. Tabellen, och studien, riktar sig till det material som lärare kan använda vid arbetet med talrädsla.

I slutet av boken ställer Gustavsson också upp ett antal checklistor som eleverna kan använda. I dessa ska eleverna till exempel skriva hur själva redovisningen kommer att gå till, vilken talordning som gäller, hur många som kommer att närvara, vad har de för förkunskaper, orosmoment och möblering. Just möblering är något som också Olsson Jers (2010) nämner som viktig för att ett muntligt framförande ska bli bra.

Vad *Retorik 100p* lär oss är att det finns tips att tillgå för elever i gymnasieskolan, om än kortfattat och på få sidor. Att redogöra för Gustavssons bok blir relevant eftersom det material vi ämnar komma fram till ska kunna användas av lärare i gymnasieskolan i deras arbete med elever. Gustavssons bok är en lärobok med användbara övningar som är skriven för gymnasieelever.

5 Intervjustudie och analysresultat

I följande kapitel presenteras resultatet av den kvalitativa undersökningen. Resultatet är indelat i avsnitt som baseras på om det är tips och övningar som kan användas före, under eller efter en muntlig framställning. Som nämnts urskildes dessa avsnitt genom att färgmarkera i transkriberingarna med stöd i frågeställningarna. Det som markerades är det som bedömdes kunna komma till användning för att besvara våra frågeställningar.

5.1 Talrädslans uttryck

Resultatet visar att samtliga lärare i studien någon gång har kommit i kontakt med talrädsla. De talar om elever som vid muntlig framställning inte kan nå sin fulla potential, att deras nerver gör upptåg, att de upplever panik, gråt och ångest:

Hjärtat slår och det känns som dom håller på att dö eller svimma. Det var flera stycken som fick nästan panik, och asså det, dom började gråta och tyckte det här var väldigt obehagligt (lärare 6, Platseborgs friskola).

När dom sitter och planerar och har ett gott material att förlita sig till men dom kan inte uppnå sin fulla potential eftersom nerverna spelar ett spratt med dom. Att få en blackout, att inte lägga fokus där det bör ligga. Att dom känner en ängslan att dom mår dåligt, väldigt många mår riktigt riktigt dåligt över det också (lärare 5, Orteköpings kommunala).

Att det så här, det funkar liksom inte, att det är så himla mycket ångest till, till och stå och prata framför folk. Att det, ja men att det låser sig för dom. Att det funkar inte. Och det påverkar i alla andra ämnen, att dom kan inte sitta och jobba nån annanstans och dom kan inte sova ordentligt (lärare 7, Platseborgs friskola).

Mehrens (1995, s. 7) nämner hjärklappning, svettningar, illamående, andnöd och muntorrhet som fysiska uttryck vid talrädsla, vilka går hand i hand med lärarnas beskrivning av talrädda elever. Dessa fysiska uttryck kan uppstå när elever upplever den muntliga framställningen som en fara, vilket kickar igång det sympatiska nervsystemet då kroppen förbereder sig för att fäkta eller fly (Axelsson 2011, s. 13 och Sandin 2017, s. 41), som vi nämnde i bakgrundsdelen.

Rädslan för att tala kan, som lärarna beskriver, upplevas som plågsam för elever som känner oro och ångest inför muntliga framställningar (Mehrens 1995, s. 7 och Sandin 2017, s. 9). Sandin (s. 13) menar, i enlighet med lärarnas beskrivningar, att rädslan kan leda till att eleven inte når sin fulla potential. Precis som vi har nämnt tidigare kan det vardagliga livet påverkas för den som lider av talrädsla, vilket kan innebära att aptit, sömn och koncentration påverkas flera veckor före en muntlig framställning (Axelsson 2011, s.14 och Sandin, s. 45).

5.2 Fungerande arbetssätt med talrädsla

I samtliga intervjuer förklarar lärarna att de försöker underlätta för talrädda elever genom att lägga stor vikt vid att skapa förståelse för vad talrädsla är, och förklara varför en blir nervös. Lärarna berättar hur viktigt det är att prata med eleverna om problemet:

Men vi hade ju, vi läste ju nu med ettorna vi haft, det finns en artikel här som handlar om talångest och liknande, där man kanske börjar med och då får dom ju också lite berätta eller skriva av sig om deras känslor inför det (...) och då får man ju också en känsla för hur det ligger till i klassen. Men jag känner, det är ju, jag tror mycket handlar om att bygga upp en relation till den eleven (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Men jag pratar ofta om eleverna, eller om, med eleverna om det och förklarar att jag förstår att det är jättemånga som tycker det är superjobbigt eh, men och förklarar att jag bara ser på det som en grej som vi måste göra (lärare 5, Orteköpings kommunala).

När man pratar med elever som är ängsliga inför att hålla tal så, så hör man dom, men vad är det värsta som kan hända, vad är det du är rädd för. Men att folk ska börja knacka [på dörren] när jag pratar och att dom inte hör vad jag säger och så. Alltså dom, man får försöka lägga alla dom på minnet och typ skriva ner alla orosmoment för då, många av dom kan man komma runt om man bara pratar om det (lärare 7, Platseborgs friskola).

Och jag jobbar också jättemycket med att elever ska förstå bakgrunden till att förstå talängslan. Så vi pratar också väldigt mycket om talängslan, vad den gör med kroppen, eh, hur man kan stå emot den typen av signaler och så vidare. Så i ettan handlar det väldigt mycket om ämnesstoff, disposition och prata om talängslan (lärare 8, Platseborgs friskola).

Även om lärarna har olika syn på hur en ska samtala med eleverna om talrädsla blir det tydligt att kommunikation är viktigt. Oavsett om det handlar om att bygga relationer eller att förklara grundläggande kroppsliga reaktioner, blir det tydligt att lärarna ser samtalet som ett starkt medel när en ska underlätta för talrädda elever. Gren Landell (2016) betonar också vikten av att lärare bör förklara för eleverna att talrädsla finns och att det är vanligt, för att eleverna ska få bekräftelse på att de inte är ensamma om att uppleva rädslan.

Utöver att lärarna talade om att samtalet med eleverna är viktigt, gav de tips på konkreta övningar som de använder för att underlätta för de som lider av talrädsla. Nedan presenteras dessa övningar utifrån sin plats i undervisningen, det vill säga *före*, *under* och *efter* muntlig framställning.

5.2.1 Före muntlig framställning

Värt att nämna vid förberedelserna före muntlig framställning är att lärarna förklarade att förberedelserna skiljer sig åt beroende på vilken kurs det är som eleverna läser. Är det svenska 1 är kraven på vad som presenteras inte så stora, medan den retoriska arbetsprocessen är viktigt i svenska 3, då kunskapskravet här kräver det. Samtliga lärare pratar med eleverna om talrädsla, vilket nämnts här ovan. Ett arbetssätt är också att redan i början med en ny klass ta reda på om det finns talrädsla, och att i så fall peppa eleverna och försöka skapa positiva känslor istället. Utöver detta försöker lärarna bygga upp elevernas trygghet vid muntliga framställningar genom att låta dem delta i mindre gruppdiskussioner eller genom att öva på mindre muntliga framställningar före en bedömningssituation. Genom dessa små övningar uttrycker lärarna att eleverna blir tryggare och att det framöver upplevs underlätta för eleverna vid en större muntlig framställning. Det som belyses är att träning ger färdighet.

Jag ger alltid möjlighet att få komma på en coachtid till exempel, och framföra eller träna eller gå till grupprum och träna och så. Sen så är det också lite

anpassning utifrån elev till elev. Märker jag att någon elev är väldigt ängslig och orolig så brukar jag säga att jo men kom till en coach och så kör du det en gång först och då bedömer jag då också om dom, om det tillfället som vi tar sen inte skulle gå lika bra. Tyvärr så vill hjärnan alltid fokusera på det som är negativt den funkar så, så att det krävs många bra tillfällen för att hjärnan ska lita på att den här faran som man tror ska uppstå inte ska hända igen. Men det är det jag säger, vad händer då, då måste vi träna, vi måste ha tio positiva upplevelser för att väga bort den där ena negativa upplevelsen (lärare 8, Platseborgs friskola).

Att dom får spela in, asså gå iväg två och två så får dom spela in varandra på mobilen. Och det är ju innan bedömningssituationen klart, men där i sig får dom ju en respons att titta på sig själv, hur agerar jag, hur använder jag mitt kroppsspråk, hur är rösten och liknande. Men där dom också får ge feedback två och två. Det är inte att dom står inför klassen, men dom här poddarna använder vi ju mycket. När dom sitter och samtalar, då pratar dom ju ändå högt inför varandra. Dock i mindre grupp och vi är inte där, men det är också att bygga upp tryggheten (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Då delade jag in dom i grupper och då sa jag ni ska nu sitta och komma på tre gemensamma saker tillsammans, och för att skriva upp det så måste alla ha det ju, ni kan inte ta till exempel ja men vi alla bor i (stad), eller så utan då måste det vara riktiga saker. Eller tre påståenden om dig själv, två är sanna en är falsk. Där man liksom får bryta isen lite, och att man får dom att prata om liksom lite lättare ämnen där jag bara går runt och liksom lyssnar in utan att jag behöver lägga mig i deras diskussioner. Men också såhär att man redovisar för varandra, inte för en större grupp (lärare 6, Platseborgs friskola).

Jag brukar göra den ett steg fram övningen som är, man kan göra på många olika sätt men, grunden är att alla elever får en liten lapp där det står liksom en beskrivning av vilken typ av person dom är. Alltså det är olika så roller typ. Och så får alla ställa sig längst bak i klassrummet och så när jag säger olika påståenden och så tar man ett steg fram om man tycker att det passar in på den karaktären liksom. Sedan får eleverna diskutera varför de tror att det är just den grupp av människor som står kvar som står kvar. Och då har man en diskussion

om det sen, och så parar man in så men du står längst bak och du längst fram, ni två sätt er och prata, ni två sätt er och prata och så går man runt och lyssnar. Och sen efteråt så brukar dom så, men det här var roligt vad, varför gör vi inte det här oftare. Men vad var det som, men det var kul att få diskutera och prata (lärare 7, Platseborgs friskola).

I övningen som lärare 7 tar upp är det ingen elev som behöver tala i början, utan endast ta ett steg fram. Det är först efter övningen som eleverna ska diskutera tillsammans, och den elev som då upplever diskussionen som jobbig lider eventuellt snarare av social fobi än den generella talrädsla vår studie handlar om. Övningen kan fungera som uppvärmning och kan göra att eleverna vänjer sig vid att tala i gruppen.

I uttalandena ovan visas att de intervjuade lärarna tycker att träning är något som är viktigt för att skapa förutsättningar för eleverna att göra muntliga framställningar. Träningen kan vara direkt kopplad till den kommande muntliga framställningen, eller handla om något helt annat. Är träningen kopplad till något annat kan det handla om att föra en diskussion. Oavsett hur träningen genomförs är det viktigt att eleverna ges sådana träningstillfällen. Träning är något som också betonas i den tidigare nämnda forskningen (Ekenvall 1996, s. 90, Mehrens 1995, s. 10 och Sandin 2017, s. 89). Träning är också en del av parteslärans memoria, då det innebär att få träna på sitt tal, memorera det och vara väl förberedd inför sin muntliga framställning (Gustavsson 2014, s. 74ff). När det handlar om att ge eleverna flera träningstillfällen i muntliga moment skriver Sandin (s. 89ff) om att etablera en kurs för talrädda i skolan, antingen inom eller utanför ramen för timplanen. Detta för att utsätta eleverna för sin rädsla. Genom att i kursen för talrädda ha något mindre muntligt moment per lektion är tanken, precis som lärarna menar, att träningen ska ge färdighet (ibid. s. 100). Nordh Andersson (2018, s. 28) skriver också om metoden att kontinuerligt utsätta talrädda elever för sin rädsla genom muntliga klassrumssituationer, och att det då ska finnas en fri vilja från elevens sida.

Lärarna påpekar också att det är av stor vikt att eleverna före sin muntliga framställning får veta för vem och när de ska tala för att slippa sitta och oroa sig för när det kan bli deras tur.

Att ge eleverna så mycket kontroll som möjligt över situationen och att prata med dom innan. Det gör också att dom känner sig mindre ängsliga för så

fungerar våra hjärnor. Har vi kontroll så har vi positiva känslor (lärare 8, Platseborgs friskola).

Genom att förbereda eleverna för vad som ska hända så mycket som det är möjligt kan en alltså hjälpa talrädda elever eftersom eventuella orosmoment undanröjs. Genom att servera ett färdigt schema för dagen kan de talrädda eleverna fokusera på sin egen framställning istället för att oroa sig för till exempel när det är ens tur. Karlsson (2008, s. 35) skriver, i likhet med vad lärarna i intervjuerna säger, också om vikten av att eleverna får veta vem som ska lyssna på deras muntliga framställning, vilket faller väl in i resonemanget om vikten av att förbereda eleverna för hur dagen kommer att se ut. Även Gustavsson (2014) kan nämnas när det handlar om att förbereda eleverna. Han skriver om checklistor där eleverna bland annat ska ta reda på talordning och skriva upp eventuella orosmoment, för att de ska bli väl förberedda.

För att förbereda eleverna inför framställningen betonas att de får öva på talet före själva bedömningssituationen. En lärare menar dock att det är problematiskt att antingen lämna klassrummet för att gå iväg och lyssna på övningstalet som hålls i små grupper, men också att det är problematiskt att elever håller sitt övningstal för endast en annan elev, då feedbacken endast grundas på dennes åsikter.

För det är nästan värre och, och läsa upp nånting för bara en i klassen och att den ska tycka nåt, än (...) än vad det är, asså för alla (lärare 7, Platseborgs friskola).

Att ge eleverna feedback på sitt tal före bedömningssituationen upplevs problematiskt så väl ur tidsaspekten som tillsynsaspekten, vilken läraren ovan nämner. Läraren menar att eleverna istället två och två kan ge feedback, men ser direkt problematiken i detta. Det knappa tidsutrymmet som läraren nämner belyses även av Axelsson (2011, s. 13), som menar att det är sällsynt att eleverna ges så många, eller långa tillfällen åt muntlig framställning att nervositeten har en chans att avta. När det gäller förberedelserna skriver Olsson Jers (2010, s. 257) att den förberedande skriftliga delen av arbetet inte får lika stor plats som den praktiska framställningen, vilket eleverna upplever som problematiskt eftersom tillfälle inte ges att tillsammans i klassen etablera ethos.

Följande uttalande handlar om att fokusera på konkreta tips som kan läras ut till eleverna för att användas under den muntliga framställningen.

Man behöver inte titta in i varenda människa, men att det inte bara speciellt hamnar bara på en person. Ehm, lite såna saker, andningstekniker, där här med att du själv, den här tumregeln om att när du själva tycker att du pratar för långsamt då tycker i regel publiken att du pratar i perfekt tonläge och lagom hastighet. Och den gången när vi gjorde det här med visdomsorden så sa jag bara att så, nu eh, nu ska alla upp på scenen här. Ni ska bara prata i max fem sekunder. Ni får vara med på det. Eh. Och sen så hade vi, det kunde vara allt såna här, ropa inte hej innan du är över bäcken, liksom. Att man får in det här ropa inte hej, innan du är över bäcken. Så det inte blir det monotona. Så brukar jag ofta jämföra med ett EKG [elektrodiagram]. Det måste vara dom här variationerna (lärare 5, Orteköpings kommunala).

Läraren jämför med ett EKG samtidigt som hen visar med kroppsspråk att tonläget ska gå upp och ned, och att det således ska finnas liv i rösten. Även Sandin (2017, s. 123) tar upp övningar där eleverna får träna på olika röstlägen och betoningar inför den muntliga framställningen. Tidigare presenterade vi även en övning från Sandin (s. 116) där eleverna ska lära sig att ha ögonkontakt genom att titta på den som räcker upp handen istället för att använda tilltal, vilket kan kopplas till vad läraren ovan förklarar när eleverna ska lära sig att inte bara titta på en av åhörarna. Före muntlig framställning kan läraren också träna sina elever i andningstekniker, som läraren nämner. Genom dessa övningar kan eleverna lära sig att hantera sin andning och genom andningen påverka sitt nervsystem (Sandin, s. 107ff), då nerverna kan göra upptåg vid talrädsla.

En annan metod som används av en lärare är att samla alla fel som eleverna gjort vid en föregående muntlig framställning, och gå igenom dessa. Ambitionen är att tala om sådant som eleverna som grupp kan utveckla utan att någon ska känna sig utpekad.

Och ja, en del stod ju så här, vad tycker ni om det? En del inledde så här, en del hade inte koll på sin powerpoint. Så att jag påminner ju ändå i stora drag vad som gick snett (...) och hur en kan liksom göra för att undvika det (lärare 6, Platseborgs friskola).

Att visa exempel på elevernas fel menar läraren är positivt för gruppens utveckling, då de kan lära av varandra. Arbetssättet hittar vi inte stöd för i litteraturen, och vi menar också att elever kan känna sig utpekade. Eleven som gjort misstaget som exemplifieras minns förmodligen detta mycket väl, och det kan också finnas klasskompisar som vet vilket tal lärarens exempel är grundat på. Arbetssättet kan alltså snarare stjälpa än hjälpa talrädda elever, då de kan känna nervositet för att bli utpekade när något fel från deras tal tas upp som exempel. Vi ser större nytta med att låta eleverna höra goda exempel för att istället lyfta en positiv inställning till muntliga framställningar. På det viset kan eleverna lära av andras goda exempel, vilket är något vi återkommer till.

Att presentera hur den färdiga produkten kan se ut och vad som förväntas för att nå ett visst betyg är också metoder som används före muntlig framställning. Antingen genom att titta på kända personer och retoriker, vilket också är en metod som Uhlin (2016, s. 38f) tar upp i sin studie, eller genom att avdramatisera det och titta på hur en muntlig framställning når kunskapskraven för A på nationell nivå.

Och prata om, så här kommer det vara när det är färdigt. Eh, och sen prata om hur man ska göra för att komma dit i olika steg och då kan det vara antingen så att ni behöver först välja ett ämne som ni är intresserade av som ni ska prata om eller välja en tes som ni ska argumentera för (lärare 7, Platseborgs friskola).

Vi går igenom betygskriterierna och sen vad man kan göra för att nå ett A. Vad är väl integrerat när det gäller presentationshjälpmedel (lärare 4, Orteköpings kommunala).

Men kan vara skönt ibland och bara lägga in det för att visa, att nu har vi tittat på proffsen eh, men ska, ni behöver ju inte vara, det här är ett A liksom, om man tittar på nationell nivå liksom så att vi avdramatiserar det lite (lärare 5, Orteköpings kommunala).

Sandin (2017, s. 118, s. 128) tar upp övningar för att lära sig hur den färdiga produkten kan se ut. Dessa övningar är att i grupp bekanta sig med partesläran och med begreppen ethos, logos

och pathos. Dessa retoriska verktyg är användbara för att lära sig att strukturera ett tal samt för att veta hur det färdiga talet kan se ut, vilket också nämnts tidigare.

Det finns också övningar som används före den muntliga framställningen för att förstå vikten av att ha och att vara goda åhörare till den som talar, vilket framkom i en av intervjuerna:

(...) berätta en historia för varandra, eh så ska dom stå på två led så, jag bara sätter den så, så ska dom titta på varandra och så ska man bara berätta en historia (...) och först så ska man titta på varandra och berätta bara helt vanligt, sen andra så ska man vara lite ointresserad när man berättar samma historia igen för andra gången och sista gången ska man vara helt ignorant och bara inte bry sig och gärna typ störa också (lärare 8, Platseborgs friskola).

Övningen som läraren tar upp är en variant av den så kallade *lyssnaövningen* som Sigrell (2008, s. 117) presenterar. I övningen ska eleverna ges förståelse för vikten av att vara goda åhörare, och hur svårt det är att tala till den som inte lyssnar. *Lyssnaövningen* har vi själva har genomfört under vår utbildning, och även vi ser den som lärorik.

5.2.2 Under muntlig framställning

Ett arbetssätt som anses positivt är att ha en form av muntlig framställning där fokus inte ligger på eleven. Exempel som ges är att spela låg musik i bakgrunden eller att representera en roll med åsikter som en själv inte står för.

Kanske någon bildredovisning som är med lite musik i bakgrunden så det inte blir så tyst och sådär. Men dom ska hitta ett musikstycke som passar till den stämningen som finns i den bilden dom ska presentera. Och det innebär också att när dom står och pratar så blir det inte den här tystnaden. Och en del tycker det är jätteskönt att slippa den här, det gör inget om man pausar då, musiken finns i bakgrunden väldigt väldigt tyst. Jag tror ju till exempel att rollspel hade ju kanske kunnat eh, vara en del utav det, att man inser att man tar en roll när man ställer sig där uppe, att man är inte sig själv. Att vissa kanske kan finna en trygghet i det. (lärare 4, Orteköpings kommunala).

Känns ju inte så utsatt när man inte behöver använda sig själv (lärare 1, Stadsköpings kommunala).

För det är ofta lättare för dom och tala om. Eller som vi har haft nu att du går in i en roll. Att du inte är där själv, utan låtsas vara nån annan. Det är ofta lättare för dom också (lärare 3, Stadsköpings kommunala)

(...) och då blir det inte (...) lika läskigt liksom för alla fattar att det är trams. Och då är det ingen som kan döma ens åsikter för det blir så himla tydligt liksom att (...) att asså det är en skillnad mellan eleven och det som sägs. Men är det ett seriöst ämne är det svårare att veta vad eleven tycker och då, det är ofta läskigt (lärare 6, Platseborgs friskola).

Lärarna ovan instämmer med att det underlättar att fokus ligger på annat än själva jaget, och en övning som talas om är att karaktärisera en fiktiv roll. Bäckström och Carnert (2016, s. 52ff) kommer fram till att det är en övning som minskar talrädslan vid muntliga framställningar, och menar att det beror på att fokus inte längre ligger på jaget. Fokus kan då istället läggas på faktorer som text, karaktär och åhörarna. Att inte behöva vara sig själv beskrivs som positivt vid talrädsla. Pusztai (2012, s. 69) förklarar att talaren kan dölja det som annars blir personligt, och som kan bidra till statusgrupperingar i en klass. I Ekenvalls (1996) karaktärsövning ingår eleverna i en grupp som tillsammans skapar en karaktär, och hon förklarar att övningen är positiv vid talrädsla just eftersom eleven ingår i en trygg grupp. Ur ett retorikteoretiskt perspektiv spelar vi alltid en roll, som till exempel en lärare på arbetsplatsen eller som pappa i familjen (Sigrell 6/5–2019).

En lärare talar särskilt om att avleda fokus från elever som vid muntlig framställning upplever talrädsla. Hen förklarar att själva redovisningen inte går som eleven tänkt sig eftersom eleven till exempel stakar sig och inte får fram sitt tal. Läraren talar om personliga anekdoter som kan vara sanna eller påhittade, och som en kan ta till för att avleda fokus från talrädda elever.

Men ett exempel från sitt eget liv där det har gått skitdåligt när man har hållit ett tal för då kan man alltid ta upp det. Så att om man märker att eleven liksom står där och hakar upp sig och kommer inte på och blir jättenervös och så då kan man bara resa sig upp, men du sätt dig lite, ta en liten paus och så, så kan vi testa sen

igen eller så skjuter vi upp. Man avbryter det lite snyggt och så börjar man berätta den anekdoten om sitt eget när det gick skitdåligt och så överdriver man det jättemycket (...) så tänker dom inte på att det gick så dåligt för honom för då går alla ut och pratar om vilken sopa jag är istället. Istället för att prata om att shit såg du hans presentation det var fan vad nervös han var. Det vill man ju undvika (lärare 7, Platseborgs friskola).

Ovan är ett arbetssätt som vi inte har hittat belägg för i litteraturen, och som därmed är intressant att belysa och vidare diskutera. Att som lärare göra sig själv till åtlöje kan fungera som hjälp för den som under sin muntliga framställning fått problem, men också bygga relationer mellan lärare och elever. Genom att berätta något personligt om sig själv, låter en också eleverna lära känna en och förstå att läraren också kan göra misstag.

Att göra en annorlunda muntlig framställning är också något som lärarna i en intervju nämner. De använder en övning som kallas för pecha kucha, som går ut på att eleverna talar utifrån bilder som visas i ett givet antal sekunder innan nästa bild kommer. Övningen förklaras vara lite svårare, men lärarna menar att en presentation som utgår från bilder är bättre än en presentation med mängder av text.

Men dom tycker ofta det är väldigt, asså roligt, ett roligt sätt att göra det, det är också nånting nytt, dom har inte gjort det tidigare (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Något som lärarna också beskriver som mycket effektivt för både talare och lyssnare är att dela in eleverna i mindre grupper vid muntlig framställning. Lärarna beskriver att dessa mindre grupper underlättar när eleverna som åhörare ska hålla intresset uppe och lyssna på sina klasskamrater. Dessa mindre grupper kan också innebära elevkonstellationer där det råder trygghet. Att behålla grupperna under hela kursen låter dessutom eleverna vänja sig vid sin grupp, vilket kan underlätta pressen som talrädda elever kan känna.

Men jag insåg ju ganska snart att det här är ohållbart, eh man kan inte sitta och lyssna på 31 stycken ytterligare. Eh, och vara koncentrerad och tycka det är intressant och försöka. Och då blir det ju taskigt mot dom som sitter i slut, eh

redovisar i slutet. Då blir det inte samma förutsättningar (lärare 4, Orteköpings kommunala).

Men det är också det, det kräver rätt mycket av eleverna att, ska dom, säg det är tjugo som ska hålla tal så ska dom sitta och fokusera på, det blir mycket för dom men är det mindre grupper är det jättebra för då tar det bort lite nervositeten (lärare 7, Platseborgs friskola).

Och när jag gick på gymnasiet, jag hade en ganska snäll samhällsklass, alla var motiverade till att vilja plugga. På ett sätt gjorde det det enklare, för jag visste att nu kommer jag, dom kommer ju inte hålla på att skämta med mig eller så här, dom kommer lyssna, respektfullt. Det var inga konstigheter. Men som den klassen jag har nu, då är jag rätt glad att vi har gjort en uppdelning (lärare 5, Orteköpings kommunala).

Jag har ju samma grupper hela tiden jag delar ju in det i grupper oavsett, jag känner inte eleverna och sen i början av terminen, höstterminen delar jag in i grupper och sen försöker jag behålla dom grupperna fram till nationella provet. Så dom känner sig trygga och så, det innebär att man kanske kan vara nervös i början men det, men sen så blir det lite lite bättre. Och då är det inte säkert, dom kan hamna med sin kompis men är inte säkert för jag har ju delat in dom redan innan jag kände dom. När eleverna då kommer till NP är det inte att redovisa som är det tyngsta, utan själva presentationen (lärare 4, Orteköpings kommunala).

Trygghet vid muntliga framställningar är en faktor som också är omtalad i tidigare litteratur inom området. Bland andra König (2014, s. 47f) nämner detta, men även Sandin (2017, s. 59, s. 99), som menar att gruppdynamiken behövs för att det ska råda trygghet, men också att talarens förtroende för gruppen är viktigt. Trygghet kan också uppstå genom att åhörarna är goda sådana, men också genom att följa ramar för att ge feedback, vilket vi återkommer till.

Gren Landell (2016) skriver om uppföranderegler, och menar att det bör råda nolltolerans om regeln att vara en god åhörare bryts. Regler som i intervjuerna påtalats för eleverna i deras åhörarroll är att lägga bort mobil, dator och att vara en allmänt god åhörare.

Så, men jag tycker att när man redovisar för fyra, fem stycken så kan man min själ släppa mobiltelefoner, stänga igen mob, eh, den och vara schysst och absolut inte skratta. Däremot ställa eh, hyfsade frågor (lärare 4, Orteköpings kommunala).

Så jag brukar också prata om hur viktigt det är som lyssnare, eh, och hur viktigt det verkligen är att ta ner datorerna och mobiltelefonerna, men också det, hur viktigt det är att le och nicka. Och när jag själv läste svenska på universitetet så hade jag en lärare där och hon sa, alltså man nickar verkligen så att den som står där framme känner sig trygg (lärare 6, Platseborgs friskola).

Eftersom det upplevs vara ett stort oros- och stressmoment att någon elev ska knacka på dörren eller störa mitt i den muntliga framställningen har en lärare gett en lösning som går ut på att förklara för eleverna i förväg att om någon knackar på så bortser vi från det och fortsätter. Om någon däremot fortsätter knacka säger läraren till den som knackar och stänger åter dörren. Eleven får välja att fortsätta tala under tiden eller att pausa om det känns bättre. Fler av lärarna har påtalat problemet med störningsmoment under presentationerna, vilket de säger kan åtgärdas i någon mån genom att ha en kort stund, till exempel tio minuter, till förberedelser för eleverna innan presentationerna startar. Då kan också de som kommer för sent droppa in utan att den elev som håller tal påverkas. Lärarna berättar att om någon elev inte kan uppföra sig i sin roll som åhörare får eleven lämna klassrummet.

Och sen är det liksom en trygg stämning i klassen. Och är det då någon som börjar hålla på och skratta åt någon eller, att man då men vänta paus, nu avbryter vi, du får faktiskt gå ut för så här gör vi inte när vi presenterar. Du får vänta ute och så kan du få en ny chans om en halvtimme att komma in. Så att det blir tydligt för eleverna att dom också, men okej det blir konsekvenser om man håller på. Det är ju superjobbigt om någon kommer med pikar när man pratar, eller hostar onödigt högt för att reta, alltså det kan ju störa jättemycket. Kanske inte talet för man hör ändå men det kan ju vara jättejobbigt för dom och då vill dom inte hålla nästa gång för att då blir det en negativ erfarenhet liksom (lärare 7, Platseborgs friskola).

Och kan du inte bete dig så får du, då får man ju lämna liksom (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Eleverna kan också känna nervositet över sina egna reaktioner under muntlig framställning, vilket kan vara ett störningsmoment. För att lindra elevernas nervositet kan läraren betona att eleverna själva kan hantera sin rädsla genom att le mot sina åhörare, förbereda sig väl och att ta några djupa andetag i början (Sigrell 2008, s. 105). Nervositeten kan komma till uttryck i katastroftankar som till exempel att ansiktet ska bli illrött, att talet är illa eller att en skakar av hjärklappning. Oron kan göra att eleverna blir mer nervösa än nödvändigt. Under vår utbildning fick vi prova på att filma oss själva under ett tal, som vi sedan fick analysera. Det som vi upplevde då var att nervösa inslag som till exempel känslan av att rodna och att ha hjärklappningar inte syns så mycket för ögat eller publiken som en under talet kanske tror. Om elever får uppleva samma sak kan de inför nästa tillfälle släppa det störningsmomentet och prestera bättre.

En lärare förklarar att genom att ge åhörarna i uppgift att fokusera på en bestämd del i den muntliga framställningen att ge feedback på, kan det underlätta nervositet och rädsla.

Då sitter dom första tre och letar efter tes, argument och då tänker dom inte så mycket på sitt eget och hinner inte bli så nervösa. Men det kan ju ge ännu mer press att alla andra ska sitta och granska ens tal, alltså så står dom och pratar och ser att man börjar skriva och då bli det så amen shit nu var det inget argument varför skriver dom, åh nej nu kommer det bli fel. Men om man kan avdramatisera det lite så, så kan det funkar liksom. Alltså en, du ska fokusera på tesen, och du ska fokusera på det första och så, det man kan dela upp det lite (lärare 7, Platseborgs friskola).

Detta arbetssättet med feedback har vi inte hittat stöd för i litteraturen, vilket gör förslaget särskilt intressant att belysa och vidare diskutera. Eleverna får fokusera på annat än sitt eget kommande tal, vilket kan underlätta den nervositet som en talrädd kan uppleva. När åhörarna får i uppgift att fokusera på en vald del av talet menar vi också att det kan bidra till intresserade åhörare. När eleverna i sin åhörarroll får en uppgift av läraren kan det innebära att talaren får deras uppmärksamhet, istället för att mobiler och datorer distraherar.

En av lärarna berättar om ett särskilt högtidstal som alla i kursen svenska 3 får genomföra. Det läggs särskilt fokus på den retoriska arbetsprocessen, och en lägger stor vikt vid den fysiska miljön. Momentet uttrycker lärarna är uppskattat av eleverna, och upplägget har fungerat bra.

Vit linneduk, men kandelaber, lite rosor, lite så, champagneglas, asså att man gör en miljö av det. Och det har också visat sig gör högre. Så dom når högre. Även miljön påverkar dom. Dom klär upp sig och man, mm. Det blir liksom en stämning av det som gör att dom gasar på. Så det är också nåt som är, som kan höja (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Att den fysiska miljön spelar stor roll för hur väl eleverna genomför muntlig framställning är även något som Olsson Jers (2010, s. 128) skriver om, och är även en central del av parteslärans intellectio (Gustavsson 2014, s. 35ff). Läraren ovan och hens kollegor som också deltog i samma intervju, uttryckte att stämningen som kommer med att utsmycka klassrummet ger eleverna en inlevelse för sitt tal som de annars inte får uttryck för.

Lärarna på samma skola berättar även om ett annat tillfälle då eleverna får delta i ett särskilt moment tidigt i ettan, där en också lägger fokus på att bygga upp en känsla. Då handlar det dock inte om utsmyckning, utan då används en aula med riktig scen och stor publik för att bygga upp en känsla av att det är på riktigt. Stadsköpings kommunala har ett för denna studien speciellt sätt att arbeta med muntliga framställningar. Då resten av de intervjuade lärarna snarare talar om en försiktighet när eleverna ska hålla muntliga framställningar, står Stadsköpings arbetssätt i kontrast till detta. Deras sätt att arbeta går i stort sätt ut på att kasta in ettorna i rampljuset, vilket har upplevts mycket positivt av skolan som valt att genomföra samma övning för fjärde gången. Arbetssättet innebär att anordna ett ungdomsparlament när ettorna gått på gymnasiet en månad. I ungdomsparlamentet ska eleverna tala i aulan framför två klasser och fyra lärare. Antingen håller eleverna ett passande tal eller säger något enklare, till exempel bara en fråga.

Och vi har haft ett ungdomsparlament i ettan där, det låter ju rätt så hårt men, där vi har tvingat upp dom i aulan när dom kommer helt nya, så efter, vad är det, fyra veckor. Och när jag tittar på dom klasserna så går det mycket bättre muntligt nu för dom har redan tagit det första steget när dom inte vågar ifrågasätta eller visa riktigt sin rädsla. Men det tog emot själv och göra den, för det var nästan,

första gången nästan så jag backade. För att det var ju tungt. Men med tanke på resultatet jag har i dom grupperna utifrån det muntliga nu så är jag väldigt tacksam, för det har inte varit ett bekymmer sen (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Lärarna på Orteköpings kommunala berättar om en kollega som också på något sätt kastar in eleverna i rampljuset genom att direkt låta eleverna genomföra sina muntliga framställningar i helklass.

Vi har ju pratat, pratade med nån kollega som, som eh opponerade sig mot att vi ville bygga upp självförtroendet stegvis och menade att det där gör inte jag. Jag säger till dom och gå upp direkt (lärare 5, Orteköpings kommunala).

Den ena läraren på Orteköpings kommunala, som arbetar med redovisningar i mindre grupper, berättar sedan om ett arbetssätt som hen använder före en bedömningssituation som inte heller präglas av akksamhet.

Och dom första gångerna så är dom rätt nervösa ju (...) men ja då får dom hålla en kompis i hand. Spy i den eller så, sitta ner, det finns alternativ. Tog fram en bänk, satte den där så fick de sitta och hålla varandra i handen, tog fram den, den stora soptunnan där, så fick dom kräka där om dom ville, och sen eh, och det är ju inte nånting, det var alla i en klass, utom en, asså alla, ja 16 stycken hade bara redovisat för läraren. Och då tänkte jag, jag kan inte tillåta det (...) för då hamnar man ju i, man hamnar i en återvändningsgränd och börjar man tillåta det så kommer man aldrig tillbaka. Jag har bara dom grupperna och sen tycker jag att det är, det är bättre att dom eh, att misslyckas om man nu säger så och att det inte går så bra det gör väl ingenting, jag ska inte betyg, jag behöver inte betygsätta det utan det viktigaste då är att dom vågar ställa sig upp och prata kanske en minut (lärare 4, Orteköpings kommunala).

Lärarens arbetssätt kan låta hårt mot eleverna, och står i kontrast till att successivt arbeta med talrädda elever vid muntliga framställningar. Läraren menar dock att arbetssättet inte går ut på att göra en bedömning av elevernas prestation, utan att utsätta dem för sin rädsla. Ovan nämns en övning som går ut på att tala i en minut, och detta kan exempelvis göras utifrån ett tokigt

ämne, precis som Sandin 2017, s. 107ff) skriver om. Klarar eleven inte av övningen får hen lära sig att hantera tystnaden under denna minut istället. Då det inte handlar om att läraren ska göra en bedömning kan arbetssättet kopplas till att träning ger färdighet som vi nämnt tidigare. Att tillåta redovisningar för endast läraren ser läraren ovan inte som en lösning, då det handlar om att komma vidare. Andra lärare menar dock att en ska vara ytterst aktsam och låta elever som inte vill denna gång få slippa.

Jag har exempelvis en mentorselev som inte redovisar för stor grupp och då var jag tvungen att prata med hennes samhällskunskapslärare och förklara läget, och samhällskunskapsläraren var ganska negativt inställd till att det inte skulle vara helklass och då fick jag förklara lite, det är extra anpassningar som gäller för det här personen, det är ingenting du riktigt kan bestämma över, eh, sådär, tyvärr så ibland måste man fightas lite för deras rätt att faktiskt inte behöva göra det i helklass. Och jag upplever också ganska ofta att andra lärare inte har lika stor förståelse för att det finns olika typer av talrädslor utan dom, väldigt stor risk att dom säger bara du ska prata inför klassen thats it. Och där upplever jag också att när inte den här anpassningen inte finns då gör ju bara inte eleverna, då flyr den ju den (ohörbart 1 sek) och om det finns, i värsta fall då så blir det ju att den får F i den kursen också, för att det inte erbjuds ett annat examinationstillfälle eller ett annat examinationssätt att göra det på (lärare 8, Platseborgs friskola).

Läraren tar upp att det finns olika typer av talrädsla, vilket vi tidigare nämnt. En elev behöver inte vara blyg eller tystlåten i alla sammanhang för att lida av talrädsla, utan kan specifikt känna rädsla för att tala inför en grupp (Sandin 2017, s. 29). Olsson Jers (2010) skriver om tysta respektive pratiga elever, och för att relatera till Sandin är det inte självklart att den som är pratig inte är talrädd. Den som är pratig kan lida av en specifik talrädsla då en ska ställa sig upp och tala inför en grupp, medan en tystlåten elev kan lida av den sociala fobi som innebär en generell rädsla för att tala som yttrar sig i samtliga sociala situationer (Sandin, s. 29).

Några av lärarna menar istället att det skapar trygghet i gruppen att vara lyhörd mot eleverna och att successivt låta dem träna upp sin färdighet. De menar också att det handlar om att bygga relationer, både mellan eleverna och mellan lärare och elever. Det nämns vid intervjuerna att det är fördelaktigt att ha muntliga framställningar i mindre grupper, både för talarens och åhörarnas del. Det kan vara gynnsamt för alla elever att börja i en mindre grupp för att sedan

ha som mål att klara det i helklass, istället för att synliggöra och således peka ut talrädda elever som behöver göra det i mindre grupper.

Det visar ju allt som har med talängslan (...) att mycket är att utsätta sig för det här ju, att successivt bygga upp det så för att försöka avdramatisera det (lärare 5, Orteköpings kommunala).

Ja men man ska inte press, alltså, man ska inte tvinga eleverna tänker jag. Det, ibland är det kanske så, men istället för att säga det så kanske man kan säga att okej men då, det blir inget den här gången för att du är inte färdig i tid och du har kanske inte förberett dig så att du kommer inte att få hålla den här redovisningen, men nästa gång så kommer du få vara en av dom första som redovisar för att vi kommer testa det igen nästa gång. Alltså. Istället för att straffa såhär ja men då blir det inget, nu eh, så, så kanske man kan lägga fram det som att jag förstår att det är jättejobbigt att det är presentationer, vi skiter i det nu det är jättebra att du försökt komma igång och du tänkte ändå att du skulle göra det (lärare 7, Platseborgs friskola).

Jag tycker att man får vara lite lyhörd. Märker man att en elev är lite motvillig och att man försöker, aa men ska vi testa och eleven säger, liksom man märker att det är något som inte, att man, att man undersöker det vid något annat tillfälle och släpper det just då. Att man inte tvingar någon. Att man säger okej, vi pratar, vi pratar efter lektionen så kan man liksom reda ut vad det handlar om. Och att man, alltså det känns som att vi utsätter eleverna för någonting och det vill jag inte vi ska göra och det blir så fel och då kanske det blir ännu större låsning inför nästa moment för då har jag liksom (lärare 6, Platseborgs friskola).

Men ibland låter jag dom sitta och redovisa, då känns det lite lugnare för en del faktiskt. Eller många gånger har jag sagt att nu samlar vi alla runt här då om det känns tryggare så kan vi göra så då ju (lärare 2, Stadsköpings kommunala).

Trygghet i gruppen betonas, som tidigare nämnts, av Sandin (2017, s. 59, s. 99), som talar om god gruppdynamik och förtroende för gruppen. Mehrens (1995, s. 6, s. 64) menar att åhörarna måste vara goda åhörare genom att uppvisa reaktioner och feedback till talaren, dels för talarens

skull, men också för att som åhörare lyssna rätt för att kunna övertygas. Åhöraren är, precis som talaren, viktig för att skapa den goda talsituationen. Talaren behöver positiva reaktioner från åhörarna då rädslan ofta är att bli utan reaktioner eller att få fördröjda sådana (Pusztai 2012, s. 46).

Liksom gruppdynamiken blir lyhördheten till eleverna viktig. Lärarna talar om att de tycker att det är viktigt att inte tvinga elever att hålla muntliga framställningar, men att en så småningom kan ställa högre krav genom att successivt höja svårighetsgraden. I början kan det handla om att redovisa ensam för läraren, i små grupper eller att sitta ned och redovisa. Svårighetsgraden höjs sedan och målet är att eleven ska våga hålla ett tal inför hela klassen.

5.2.3 Efter muntlig framställning

Efter muntlig framställning ligger fokus på att ge eleverna respons utifrån positiva aspekter, från både lärare och från eleverna som är åhörare. Responsen bör komma samma dag för att talaren ska lämna klassrummet med en positiv känsla. Den respons som ges kan antingen vara i sin enkelhet eller mer finslipad, beroende på elevens situation. Råder det en jobbig talrädsla och eleven ändå tagit sig fram, kan det räcka med att berömma att eleven gjort det framsteget, och således inte gå in och peta i detaljer som kan förbättras.

Dels så ser jag till att dom alltid får positiv feedback samma dag, att dom ska känna att dom går ur klassrummet med en positiv känsla liksom. Dom är sina egna största kritiker, dom kommer ha upptäckt fel (lärare 8, Platseborgs friskola).

Men till syvende och sist handlar det väl mycket om att, att försöka bygga upp självförtroende. Våga, kunna säga det här också att, man ska ju inte fjäska för eleverna. Eh, är det ett ganska taffligt, för i vår värld taffligt, anförande så är det klart dom måste veta vad dom ska göra för och förbättra sig. Men hitta små saker som att kanske kunna säga att du har en fantastiskt bra blick. Allt annat kanske är helt hopplöst i stunden, men kunna säga, att du har en väldigt bra blick och man märker att du är verkligen inbjudande när du står där framme. Du eh, du kommer klara detta galant om du bara ser till och slipar på det här och det här (lärare 5, Orteköpings kommunala).

Two stars and a wish är en metod för feedback som påtalats i intervjuerna, som innebär att eleverna får engagera sig i sin åhörarroll. Övningen uttrycker lärarna att eleverna är vana vid från grundskolan. Eleverna får engagera sig i sin åhörarroll, då de efter framförandet förväntas kunna ge feedback till talaren.

Ja men ibland kan det ju va att eleverna får ge kamratrespons. Säg två saker som du tyckte var bra och nåt som behöver förbättras. Det är ju enkelt då ju (lärare 2, Stadsköpings kommunala)

Men om jag bara säger några positiva grejor direkt så är det ganska skönt och om publiken också säger bra grejor så lugnar det ganska mycket och då har dom det med sig till nästa gång, att det var inte så farligt, jag fick bara höra bra grejor. Det, belöningsystemet i hjärnan är ju fantastiskt. (...) att man kan ge på varandra och sen att, men också att dom får reflektera över sin egen liksom present, vad gick bra vad gick mindre bra, vad behöver du tänka på till nästa gång och att man får ge varandra skriftligt inte bara muntligt, för ibland när det blir muntligt, ja du var bra, det var bra, liksom inget mer (lärare 6, Platseborgs friskola).

Det betonas också som feedback att kunna förklara vad som varit bra, och att således kunna välja något en vill stoppa i sin copia och använda vid muntlig framställning.

Vissa grupper så kör jag efter anförandet att man tittar på och lyfter fram, ja vad tyckte ni nu var, var bra med det här, vad kommer ni ta med er. Det ska inte bara vara det här vad var bra vad var dåligt, utan säga vad känner ni, det här ska jag ta med mig av Pelle som är uppe här nu och försöka få med mig för framtiden och försöka lyfta fram. Och sen nästa, bara är det någonting som ni såg här direkt det här kan man slipa lite på. Inte alltid men jag gör det en del gånger, och som sagt det beror på grupper också (lärare 5, Orteköpings kommunala).

Det kan vara tidskrävande att ge feedback på elevernas tal före själva bedömningssituationen. Problemet är också att det kan vara svårt att lämna klassen ensam i klassrummet medan en lyssnar på och ska ge feedback på en elevs övningstal. Den feedback som ges vid själva bedömningssituationen kan eleverna istället komma ihåg till nästa tal.

Även om dom inte gör samma. Ja, det blir ju lite längre tid. Och det blir ju inte, dom får ju inte göra APL [arbetsplatsförlagt lärande, praktik] -presentation igen utan det blir ju presentation på nåt annat men det är ju ändå samma kunskapskrav och då har, då har vi ju ändå gett dom lite feedback (lärare 6, Platseborgs friskola).

Som nämnts tidigare, kan eleverna också utvärdera sig själv genom en inspelning som görs under den muntliga framställningen. Således kan talrädda elever förstå att deras rädsla inte nödvändigtvis är synlig för åhörarna, och också analysera sitt tal i efterhand. På vår utbildning fick vi analysera vårt tal med fokus på positiva kommentarer, precis som i åhörarrollen.

En del lärare nämner positiv feedback i anslutning till talet, och det är, som nämnts, något som bland annat Sigrell (2008, s. 91, s. 96) lägger vikt vid. Eleven som talat behöver bekräftelse genom konkret och tydlig feedback, vilken också bidrar till ett positivt klassrumsklimat där varje åhörare kan ta med sig något av feedbacken och samla i sin copia. Den positiva feedbacken bör ligga i fokus, då negativ feedback ofta fastnar hos talrädda elever (König 2014, s. 47f). För att åhörarna ändå ska kunna nämna något som kan förbättras, vilket lärarna menar ofta görs genom *two stars and a wish*, menar Pusztai (2012, s. 88) att den positiva feedbacken ska ges först. Det är då större chans att talaren tar åt sig av förbättringsförslag.

5.3 Undantag

Informanterna fick svara på och kom dels själva in på ämnet om det görs undantag vid muntliga framställningar på grund av den talrädsla som råder. Det råder delade meningar om att göra just undantag, men det presenterades lösningar för att ändå kunna bedöma en elev som inte klarar av att genomföra sin muntliga framställning inom ramen för svenskan. Den främsta lösningen är just att låta eleven tala i en mindre grupp.

Sen kan det också va att vi går in och bedömer i asså karaktärsämneskurser (...) asså som dom är trygga i, som barn och fritid om dom håller på med nånting inom det. Men oftast mynnar det ju ut i att man sätter sig ner själv med eleven (...) och frågar bara, vad asså, vad är din lösning på detta? Asså lägga över det lite, hur, vad mår du bra av? (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Det, jag har en nån elev ibland som kan jag bara ta det med dig själv sen bara för jag gillar inte att stå inför grupp och då kan jag bara vara sån ibland att jag bara ja men det, absolut vi tar det senare så i all hast. Utan att verkligen stanna till och säga men ska vi verkligen försöka reda ut det här problemet nu direkt här på stört. Inte bara tänka att, det är en tillfällig lösning att försöka få bort det där (lärare 5 Orteköpings kommunala).

Jag har alltid kunnat testa det i mindre grupp eller ja, väldigt liten grupp absolut. Men i alla fall jag och några kompisar till. Minimum absolut två kompisar har det alltid varit, oftast mer (lärare 8, Platseborgs friskola).

En del vill ju inte ens göra det i mindre grupper då liksom, bara för mig, då försöker jag säga: Du gör först för mig, sen gör du för en kompis och sen gör du för en kompis till. Det var ju va samma, du kan ju säga samma text (lärare 2, Stadsköpings kommunala).

Men det står ju inte det med hur många, asså jag menar, ett anförande inför mig och en annan elev, det, det kan jag personligen tycka är okej (lärare 3, Stadsköpings kommunala).

Åsikterna kring att göra undantag för talrädda elever eller inte skiljer sig åt från lärare till lärare. Karlsson (2008, s. 35f) menar att talrädda elever alltid kommer att finnas, och presenterar lösningen att först redovisa för endast läraren, nästa gång för en mindre grupp och slutligen för hela klassen. Det är en lösning som belysts tidigare och som också presenteras av lärare ovan.

6 Diskussion

I följande kapitel presenteras en samlad diskussion av teori och resultat. Tanken är att diskutera hur resultatet av intervjuerna följer eller skiljer sig åt från, samt kan kompletteras med, de tips som tas upp i presenterade handböcker. Också hur resultatet av studien förhåller sig till bakgrunden och den tidigare forskning som gjorts inom området, kommer här att diskuteras. Genom att diskutera hur väl vår studie uppnår syftet, och därmed det bidrag vi ämnar göra till kunskapsluckan i tidigare forskning, kommer förslag på vidare forskning slutligen att ges.

De intervjuade lärarnas beskrivning av hur talrädsla kommer till uttryck i klassrummet går hand i hand med den beskrivning som ges i litteraturen. Talrädslan kan komma till psykiska och fysiska uttryck hos eleverna, till exempel genom hjärtklappning, blackout och att eleverna påverkas flera veckor i förväg där grundläggande behov som sömn och mat inte blir tillgodosedda. Detta framkommer också i litteraturen hos Axelsson (2011), Ekenvall (1996), Mehrens (1995) och Sandin (2017). Gemensamt för intervjuerna och litteraturen är att det inte läggs någon värdering i vilka uttryck, fysiska eller psykiska, som är jobbigast för eleverna. Upplevelsen är högst individuell och uttrycken kan upplevas som olika jobbiga från elev till elev.

Utifrån tidigare framtagna tips för talrädsla och utifrån intervjuerna för studien, kommer vi fram till att det finns en del tips som är mer förekommande än andra. Det vi också kommer fram till är att några av lärarnas synsätt på talrädsla varierar, vilket speglas i deras arbetssätt med talrädsla i klassrummet. Av de åtta lärarna har endast tre läst retorik som renodlad kurs, medan resterande har haft moment av muntlig framställning under utbildningen. Talrädsla behandlas inte i retorikkursen, vilket gör det svårt att se om det skulle finnas ett samband mellan lärare som inte har läst kursen och lärare som inte lägger så stor vikt vid talrädsla. Däremot tänker vi att en lärare som har läst kursen kan arbeta med muntlig framställning på ett annat sätt än den som inte läst retorik som kurs. Ett samband vi kan se är att lärare som har läst kursen retorik i vissa fall har med sig konkreta övningar att använda med eleverna, men också tips för hur ett tal kan byggas upp och förberedas. Vi själva har läst retorik på ämneslärarutbildningen, och anser således att vi har med oss några konkreta övningar, även om vi saknar utbildning i att arbeta med just talrädsla.

Vår studie visar att stor vikt läggs vid att inledningsvis förklara vikten av muntlig framställning för eleverna. När kommunikationens roll beaktas är det viktigt att också betona och förklara den vanligt förekommande talrädslan, något som samtliga lärare i studien gör. Talrädslan behöver betonas för att ge eleverna förståelse för hur vanlig den är, som Gren Landell (2016) skriver, men också för att ge förståelse för att den behöver arbetas med för att en ska kunna ta del av sina demokratiska rättigheter i det kommunikativa samhället. ”Att våga tala är guld värt”, som Mehrens (1995, s. 7) uttrycker det.

De konkreta tips som framkommer att använda före muntlig framställning är exempelvis coachtid för talrädda, inspelning av sig själv för att kunna utvärdera, diskussioner eller rollspel i små grupper, att prata kring enklare ämnen som till exempel att hitta gemensamma nämnare sinsemellan och att köra lyssnaövningen för att förstå åhörarrollen. Att träning ger färdighet kan direkt relateras till Sandin (2017) som lägger stor vikt vid att utsätta eleverna för deras rädsla, för att på så vis kunna komma över den. Det som framkommer i intervjuerna och av König (2014) och Nordh Andersson (2018) är att ändå inte tvinga fram eleverna, utan att göra framsteg i takt med deras vilja. I intervjuerna framkommer att det är svårt att ge eleverna träning inför muntliga framställningar för att komma över rädslan, eftersom det inte finns tillräckligt med tid. Lärarna uttrycker att en inte kan lämna eleverna själva i klassrummet och att tiden inte räcker till för att ge feedback före bedömningssituationen. Detta gör i sin tur att det endast är själva bedömningssituationen som gäller för eleverna att visa sina kunskaper.

I intervjuerna gör lärarna inga uttalanden om att eleverna behöver mycket tid för förberedelser där de tränas i att skriva sina tal. De talar dock, i relation till tidsbrist, om förberedande träning och att ge feedback på övningstal. Eftersom lärarna själva inte har utrymme att ge feedback på övningstal är ett arbetssätt att eleverna får förbereda sig genom att lyssna på varandras tal. Ingen av lärarna talar dock om att ge feedback på det skrivna talet före bedömningssituationen. Bristen på denna typ av uttalanden gör att vi drar slutsatsen att denna feedback inte upplevs som lika viktig, då det inte upptar lärarnas tankeverksamhet när de redogör för det förberedande arbetet. Att ha en balans mellan skriftligt och muntligt är något som Olsson Jers (2010) skriver om, där det skriftliga ger eleverna övning i att bygga ethos tillsammans med sina klasskamrater eftersom de då delar kunskaper med varandra innan en bedömningssituation. Genom att ge eleverna tillräckligt mycket tid att förbereda sig inför muntlig framställning, som vid processkrivning av en skriftlig inlämning, får eleverna lika stor chans att bygga som att etablera ethos. Det ges inte lika mycket förberedelse åt muntlig framställning som när eleverna arbetar med

processskrivning av en skriftlig inlämning. Mer konkret visar Olsson Jers att stort fokus ligger på att låta eleverna etablera ethos, men att det inte upplevs lika centralt att bygga ethos. Vår studie ämnar inte svara på vad saknaden av feedback på skrivna tal som metod beror på. Huruvida det är en tidsbrist som är orsaken, eller om det helt enkelt inte upplevs som lika viktigt får därför vidare forskning svara på. Vad vi dock upplever, i likhet med Olsson Jers, är att det är en brist som ligger hos lärarna när eleverna inte får tillräckligt med tid och utrymme för att förbereda sina muntliga framställningar.

Det som ovan har presenterats visar på ett problem som inte är helt okänt för läraryrket, nämligen tidsbristen. Lärarna i intervjuerna uttrycker ibland tidsbristen som en orsak till varför vissa moment helt enkelt inte hinns med, men vi har också hittat tendenser till tidsbrist som lärarna själva inte har uttryckt. Diskussionen kring att låta eleverna lägga mycket tid på att skriva sina tal och att lära av varandra, har inte kommit fram i intervjuerna. Detta har vi ovan kopplat till att lärarna inte anser det vara lika viktigt, eller att tidsbristen inte låter ett sådant moment ta plats i klassrummet. Vad vi dock ser som mest troligt, kopplat till att lärarna i intervjuerna visar stort intresse för att hjälpa elever med talrädsla, är att tidsbristen ligger bakom. Här blir det då tydligt att skolans begränsade tidsutrymme kan påverka eleverna negativt. Talrädda elever ges inte alla förutsättningar för att komma över sin rädsla. I Skollagen kapitel 3 §3 står det att ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål”. Till följd av lärares tidsbrist finns det en risk att elever inte ges så mycket stöd som de behöver. Av intervjuerna framgår att eleverna upplever att de behöver mer tid för att träna, vilket vi också funnit stöd för i litteraturen.

Att inte tvinga eleverna att framföra något muntligt är något som litteraturstudien, samt huvuddelen av de intervjuade lärarna framhåller som ytterst viktigt. Det är dock inte nödvändigtvis det enda alternativet för vår studie. Då lärarna på Stadsköpings kommunala berättar om muntliga framställningar som elever ska hålla tidigt under första året på gymnasiet framför en publik är det snarare ett frivilligt tvång som tycks lösa talrädslan för eleverna. Lärarna berättar om klasser med så gott som inga elever med talrädsla, vilket de kopplar till den beskrivna uppgiften. Lärarna här står då i kontrast till de övriga i att se nyttan i att pressa eleverna. Huruvida det är press eller försiktighet som ger bäst resultat för eleverna får annan forskning utvisa, då vår studie inte kan ge svar på den frågan. Vi kan dock konstatera att det finns olika tankar och erfarenheter.

Att analysera tal kan ge eleverna kunskap om retoriska verktyg, vilket Uhlin (2016) framhåller. Det kan också vara nyttigt att titta på elevtal på nationell nivå för att lägga det på elevernas nivå. Också att ge konkreta tips utifrån vad många elever lyckats mindre bra med vid tidigare muntliga framställningar eller att ge tips för var eleverna kan fästa blicken, tekniker för hur de kan hantera sin andning och att variera sitt röstläge för att ge talet liv. Vi ser det dock som problematiskt att ta upp alla fel som eleverna tidigare gjort, eftersom vissa fel kan vara så uppenbara att eleverna minns dem och den som gjort felet känner sig utpekad.

Utöver dessa konkreta övningar framkommer vikten av att ge eleven kontroll över situationen genom att före talet informera om talordning och åhörare, vilket Karlsson (2008) och Gustavsson (2014) också betonar.

De tips som framkommer som användbara under själva framställningen är bland annat att avfokusera från eleven själv, till exempel med hjälp av tekniska hjälpmedel som musik eller genom övningen karaktärisering. Karaktärisering är tillsammans med litteraturen en övning som upplevs vara givande. Både Pusztai (2012) och Bäckström och Carnert (2016) ser det ytterst positiva med karaktärisering eftersom eleven får distans till ämnet i sitt tal, och således kan fokusera på att klara den muntliga framställningen så gott det går. Att ta bort jaget från en muntlig framställning är något som vi själva har genomfört under vår utbildning. Vi upplever karaktäriseringsövningen som nervös, då det finns en förväntan att kunna framföra sin roll så klockrent som möjligt. Däremot är övningen inte lika nervös som exempelvis ett hyllningstal eller argumenterande tal, eftersom karaktäriseringen inte på samma sätt baseras på ens egna tankar. Vad som blir tydligt för oss är att övningen kan falla ut väldigt olika för olika elever, beroende på hur bekväm en är med att spela en roll. Sandin (2017) är den i litteraturanalysen som framhåller det viktiga i att låta eleverna vara sig själva vid muntlig framställning. Han menar att det på lång sikt inte hjälper att ta bort elevernas egen person, utan att det är lättare för eleverna att bygga upp sin självkänsla och bli trygga i sig själva genom att vara sig själva vid muntlig framställning.

Utifrån nämnda åsikter om att spela en roll kommer vi fram till att det kan vara gynnsamt särskilt för talrädda elever att inte behöva vara sig själv vid muntlig framställning. Det en elev säger i sin roll är inget som en nödvändigtvis står för, och det finns därmed inte samma oro för vad ens klasskompisar ska tänka som när en håller ett argumenterande tal om ett kontroversiellt

ämne. Självkänslan kan byggas upp likväl när en roll spelas som vid exempelvis ett argumenterande tal, då det handlar om att utsätta sig för sin rädsla att tala. Att förtydliga är också att bara för att det är positivt att spela en roll är detta inte något som behöver göras vid varje muntlig framställning, utan eleverna kan börja med denna övning för att mot slutet av en kurs hålla andra typer av tal där de är sig själva.

Om det inte går som tänkt vid en muntlig framställning talar en lärare om att lägga fokus på sig själv genom att ta upp personliga anekdoter. Det är inget vi hittar stöd för i litteraturen, men det verkar som ett fungerande arbetssätt då resten av klassen kan skratta åt det som en själv berättar. Att läraren gör sig själv till åtlöje kan, som tidigare nämnts, tänker vi kan underlätta för den som är talrädd och stött på problem vid den muntliga framställningen, men också bygga på relationen mellan lärare och elever. Under våra år som elever i skolan och som lärarstudenter under våra verksamhetsförlagda utbildningar har vi själva erfarenhet av att det är lättare att bygga en relation om läraren tillåter sig att vara personlig, utan att bli privat. Av erfarenheter är relationer mellan lärare och elever är A och O för att nå en lyckad undervisning.

Vidare talar lärarna om att göra mindre grupper, dels för att ge eleverna större chans att hänga med hela tiden, men också för att enklare kunna skapa trygga elevkonstellationer. Tryggheten är något som framhålls mycket, både i intervjuerna och litteraturen, där ett tips för detta är att behålla samma smågrupper genom hela läsåret för att eleverna ska kunna vänja sig med varandra. Ett annat tips är för att skapa trygghet är att göra uppvärmningsövningar för att lära känna varandra inom gruppen. För att hantera sin rädsla och därmed bli tryggare skriver Sandin (2017) och Sigrell (2008) om att vara väl förberedd, att kunna förlita sig på sitt material (parteslärans memoria) och att le mot sin publik. Att ta några djupa andetag innan en börjar tala kan också minska nervositeten (Sigrell 2008). Under själva framställningen betonas att det är viktigt att åhörarna bidrar till en god miljö, dels genom att vara goda åhörare som Gren Landell (2016) skriver om, och genom att visa förväntade reaktioner som Pusztai (2012) skriver om.

Andra tips är pecha kucha som är en övning som fokuserar på att tala utifrån bilder. Att tala utifrån bilder är en övning som också nämns hos Sandin (2017). Under pecha kucha råder förbud mot mobiler och dator, det handlar även om att starkt efterfråga goda åhörare och att låta åhörarna ha specifika uppgifter där de ska leta efter något särskilt att säga sedan som feedback. Att tänka på att den fysiska miljön är tilltalande och behaglig är också ett tips som tillsammans med Olsson Jers (2010) framhålls som mycket effektivt.

Ett arbetssätt är att ge åhörarna i uppgift att fokusera på en del av framställningen att kunna ge feedback på. Arbetssättet kan göra att eleven i sin åhörarroll inte ska sitta och oro sig för sitt eget kommande tal under tiden hen lyssnar. Det kan också göra att talarens nervositet blir mindre märkbar, då åhörarna fokuserar på innehållet istället för talarens beteende (Ekenvall 1996). Problematiken som tas upp är att den som talar kan känna sig granskad och bli nervös när eleverna antecknar sin feedback. Däremot är det bättre med åhörare som är intresserade och granskar talet, än åhörare som lockas av exempelvis mobil och dator. Den som är talrädd kan känna oro för fördröjda eller uteblivna reaktioner från sina åhörare, och det är därför viktigt att åhörarna visar intresse och engagemang, vilket möjliggörs av att eleverna får i uppgift att granska talet utifrån en specifik del.

Vår studie visar ett ganska ensidigt resultat för arbetet efter muntlig framställning, då ingen av lärarna eller litteraturen på något sätt sticker ut från detta resultat. De tips som framkommer av intervjuerna att använda efter muntlig framställning är att ge respons med särskilt fokus på positiva kommentarer, vilket också är en metod för feedback som König (2014), Pusztai (2012), Sandin (2017) och Sigrell (2008) skriver om. Lärarna uttrycker att responsen måste anpassas efter vilken elev den ska ges till eftersom eleverna kan ha olika behov och ligga på olika nivåer. När en vill ha feedback som också ska ta upp något som kan göras bättre med elevens framställning är *two stars and a wish* en metod som lärarna gärna tar till. *Two stars and a wish* gör att responsen har störst fokus på det positiva, men att utvecklingspotentialer får komma fram, då dessa lättast tas emot i sista skedet, något som Pusztai (2012) också skriver om.

Efter muntlig framställning kan eleverna också utvärdera sitt eget tal genom att titta på en inspelning som görs under talet, likt vi gjort under vår utbildning. Eleven ska då, likt strukturen för feedback i klassrummet, fokusera på det positiva när kommentarer ges till det egna talet. Vi upplever det som en lärorik övning att inte vara kritisk till sig själv, utan att fokusera på att se det positiva i sin prestation.

Det som är särskilt viktigt att beakta vid arbetet med talrädda elever är att det inte går att dra alla över en kam. Som tidigare nämnts och förklaras av Sandin (2017) finns det elever som lider av social fobi som yttrar sig i alla situationer där talet förväntas, medan det finns elever som endast upplever rädsla när det handlar om att ställa sig upp inför en grupp och tala. Vid arbetet

med talrädsla utifrån vårt resultat är det därmed viktigt att prova sig fram och vara beredd på att alla arbetssätt inte nödvändigtvis fungerar med alla elever.

På följande sida presenteras resultatet för vår studie som konkreta tips i en tabell. Tipsen har kommit fram genom både litteraturstudien och intervjuerna. Om en vill läsa mer om respektive tips finns dessa förklarade ovan i studien på den sida som framgår i tabellen. Tipsen presenteras här handfast och konkret genom att delas in i *före*, *under* och *efter* muntlig framställning. Alla tips i tabellen fungerar som självständiga övningar och är slumpvis placerade, och det är inte vår avsikt att tipsen ska användas i följande vertikal ordning.

Avslutningsvis vill vi uppmana alla lärare att riva ut tabellen som kommer nedan, fylla i med egna tips och dela med sina kollegor. Elever med talrädsla är vanligt förekommande, och med vårt resultat vill vi påminna om att vi behöver hjälpas åt och ta del av varandras erfarenheter för elevernas skull. Som nämnts tidigare är det viktigt att arbeta med talrädslan i skolan, dels eftersom det är där den kan uppkomma och dels för att eleverna ska klara sig i det kommunikativa samhället. Nedan följer även de punkter som vi ser som luckor för vidare forskning.

Före		
Coachtid (s. 34)	Spela in sig själv (s. 35)	Lyssnaövningen (s. 40)
Rollspel i små grupper (s. 40)	Hitta gemensamma nämnare sinsemellan (s. 35)	Diskussioner i små grupper (s. 34)
Träna på framförandet (s. 37)	Ge respons på skrivet tal (s. 37)	Övning för var en kan fästa blicken (s. 38)
Analysera kända tal och elevtal (s. 39)	Andningsövningar (s. 38)	Ge tid för att eleverna ska vara väl förberedda (s. 37)
Prova olika röstlägen och betoningar (s. 38)	Förtydliga talordning och åhörare (s. 36f)	Övning för att lära sig att ha ögonkontakt (s. 38)
Arbeta med partesläran (s. 39)	Arbeta med ethos, logos och pathos (s. 39)	Uppvärmningsövningar (s. 36)

Under		
Spela en roll (s. 41)	Pecha kucha (s. 42)	Dela in i små grupper (s. 42)
Le mot sin publik (s. 45)	Musik i bakgrunden (s. 40)	Ungdomsparlament (s. 46)
Behålla samma grupper hela kursen (s. 42f)	Djupa andetag i början (s. 45)	Läraren tar upp personliga anekdoter (s. 41)
Låta åhörarna fokusera på vald del av framställningen (s. 45)	Spela in sin muntliga framställning (s. 45)	Låta den fysiska miljön vara tilltalande (s. 46)
Tala om tokigt ämne i en minut (s. 47)		

Efter		
Anpassa feedback till elevens nivå (s. 50)	Respons med fokus på positiva kommentarer (s. 50ff)	<i>Two stars and a wish</i> (s. 51)
Analysera inspelad muntlig framställning (s. 52)		

De begränsningar som ett examensarbete på 30 högskolepoäng innebär gör att det finns goda anledningar för vidare forskning. Studiens form med framtagna tips för hur lärare kan arbeta med talrädda elever gör att en generalisering inte är vår ambition. Vi menar att det behöver vara upp till varje lärare att själv värdera vad som fungerar i ens eget klassrum. För vidare forskning ser vi därför att fler liknande studier skulle öka mängden av material att tillgå, vilket vi ser nyttan av.

Vidare ser vi att det hade varit intressant att ta reda på hur vårt handfasta material, och resultat för studien, fungerar i verkligheten. Därför är ett förslag på vidare forskning att bedriva aktionsforskning i svenskämnet på gymnasieskolan där dessa handfasta tips används i klassrummet.

Studien har också vid tillfällena stött på oväntade resultat. Exempel är då vi i intervjuerna upptäckt att lärarna aldrig pratar om att låta eleverna lägga mer tid på att skriva sina tal, utan då de ger tips är det utifrån den muntliga framställningen som sådan. Vidare forskning skulle kunna vara att undersöka om den ambivalens vi sett kring detta är giltig för fler lärare, vad det beror på och hur vi i sådana fall skulle kunna arbeta för att minska denna.

Litteraturlista

Atterström, Hans (1983). *Kommunikationssvårigheter i muntliga sammanhang*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Axelsson, Ulrika (2011). *Talängslan. Förstå, utmana och förändra*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bäckström, Linnéa och Carnert, Petra (2016). *Talängslan – en fråga om karaktär(isering) Aktionsforskning i två gymnasieklasser med fokus vid talängslan, retorik, progression och ökat självförtroende inom talekonsten*. Högskolan Kristianstad och Lunds Universitet.

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=8878660&fileOid=8878676> (Hämtad 2019-05-13)

Brinkkjaer, Ulf och Höyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Christoffersen, Line och Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Denscombe, Martyn (2004). *Forskningens grundregler*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ekenvall, Monica (1996). *Retoriken i praktiken*. Göteborg: Utbildningsstaden AB.

Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina och Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gren Landell, Malin (2016). Prata om rädslan. *Pedagogiska magasinet*. 13 maj.

<https://pedagogiskamagasinet.se/prata-om-radslan/> (Hämtad 2019-02-14)

Gustavsson, Henrik (2014). *Retorik 100 p*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Hellspång, Lennart (2011). *Konsten att tala - Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Josefsson, Lena och Sahlin, Mona (2008). *Tala så alla lyssnar och förstår. Retorikhandboken*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg Bokförlag AB.

Karlsson, Susanne (2018). *Kommunikation och samspel - En studie om lärarnas val av arbetssätt vid muntlig kommunikation och talängslan*. Södertörns Högskola.
<http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1215229/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2019-02-25)

Elmelund Kjeldsen, Jens (2008). *Retorik idag - introduktion till modern retorikteori*. Lund: Studentlitteratur.

König, Carolin (2014). *Ett tyst problem*. Linköpings Universitet.
<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:756730/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2019-02-28)

May, Tim (2013). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Mehrens, Suzanne (1995). *Att tala är guld*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Joanna (2018). *När kommunikationen brister - En litteraturstudie om talrädsla, kommunikationsprocess och våga-tala kurser*. Högskolan Dalarna.
<http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1185665/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2019-03-12)

Nordh Andersson, Sara (2018). *Talängslan i klassrummet. En studie om elevers upplevelser om talängslan och exempel på arbetsmetoder för att förebygga det*. Karlstads Universitet.
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1216012/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2019-02-21)

Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur AB.

Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena - Att bygga och etablera ethos*. Diss., Malmö Högskola.
http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf;jsessionid=1930B6BD87040127F5162B2CD843E60E?sequence=2 (Hämtad 2019-05-13)

Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala: Uppsala universitet.

Plutarchos (2000). Konsten att lyssna. *Rhetorica Scandinavia*, nr 14 s. 6-17 (översättning Ingemar Düring).

Pusztai, Istvan (2012). *Mod att tala - 160 övningar i retorik*. Malmö: Gleerups.

Rimm, Stefan (2011). *Vältalighet och mannafostran*. Västerås: Edita.

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

SFS 2010:800. *Skollagen*.

Sigrell, Anders. Handledningsmöte, muntligt. 6/5–2019.

Sigrell, Anders (2008). *Retorik för lärare - Konsten att välja språk konstruktivt*. Ödåkra: Retorikförlaget AB.

Skolverket (2000). *Ämnesplan för svenska A-C för gymnasieskolan*.

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-tidigare-amnen-och-kurser-ar-2000-2011-i-gymnasieskolan?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2FsubjectKursinfo.htm%3FsubjectCode%3DSV2000%26courseCode%3DSV1202%26tos%3Dgy2000&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfaa4b0#anchor_SV1202 (Hämtad 2019-05-22)

Skolverket (2011). *Ämnesplan för svenska 1-3 för gymnasieskolan*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad 2019-05-22)

Uhlen, Angelica (2016). *Talängslan vid muntliga framställningar i skolan*. Linnéuniversitetet Kalmar Växjö. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064162/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2019-02-25)

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf (Hämtad 2019-02-24)

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund:

Hur länge har ni arbetat som lärare?

När läste ni till lärare?

Vilka kurser undervisar ni/har ni undervisat? (Svenska 1, 2, 3)

Berätta lite om er skola ni jobbar på.

Tema (övergångsfrågor):

Hur ofta muntliga framställningar?

Hur ser arbetsprocessen ut när muntlig framställning ska göras? Början → slut

Talar ni om talrädsla på skolan?

Vad är talrädsla för er?

Erfarenheter av talrädsla.

Inriktning (nyckelfrågor):

Har ni någon strategi för att arbeta med talrädda elever?

Har ni någon övning som brukar användas?

Fokusområden:

- Förberedelser
- Feedback
- Åhörarna
- Förutsättningar (årskurs, elevkonstellation, klassrumsklimat)

När en elev trots detta vägrar, vad gör man? Hur görs anpassningar då?

Har ni något arbetssätt inom skolan för talrädsla?

- Rektor
- EHT
- Lärarlag/ämneslag

Känsliga frågor:

Exempel på någon övning/strategi som inte har fungerat?

Har du haft talrädsla? Vad hjälpte isåfall dig

Bilaga 2

Information till intervjupersoner

Syftet med studien är att ta fram ett material för hur svensklärare i gymnasieskolan kan arbeta med elever som lider av talrädsla.

Deltagande i studien är frivilligt och deltagare har när som helst rätt att avbryta undersökningen om så önskas.

Personuppgifter och de uttalanden som deltagare gör i intervjun kommer att hanteras på sådant vis att deltagarens identitet i så hög grad som möjligt inte kan identifieras. Detta görs genom följande:

- Ljudinspelningen spelas endast för Michelle och Zenita.
- Intervjun kommer transkriberas till text där deltagarna kodas, det vill säga får ett nytt namn.
- Även skolan där deltagaren arbetar kommer kodas, det vill säga att skolan får ett nytt namn.
- Andra uttalanden som på något vis kan kopplas till deltagarens identitet eller skola kodas.
- Den insamlade datan kommer endast användas till forskning och kommer inte lämnas ut till exempelvis kommersiella aktörer.

Studiens resultat presenteras på seminarium den 4 juni.