



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6

Termin år: HT 2022

Fakulteten för lärarutbildning

# **”Det handlar först och främst om att känna sig trygg”**

Lärares erfarenheter av engelskundervisning som främjar det muntliga deltagandet på engelska

**Maja Jönsson**

## **Författare**

Maja Jönsson

## **Titel**

”Det handlar först och främst om att känna sig trygg”

Lärares erfarenheter av engelskundervisning som främjar det muntliga deltagandet

## **Engelsk titel**

”It’s first and foremost about feeling safe”

Teachers’ experiences of English teaching which promotes oral participation in English

## **Handledare**

Maria Freij

## **Bedömande lärare**

Lena Ahlin

## **Examinator**

Petra Magnusson

## **Sammanfattning**

Syftet med studien synliggöra hur lärare arbetar för att öka eleverns vilja att kommunicera på engelska under engelsklektioner. Studien har en kvalitativ ansats då den ämnar undersöka lärares erfarenheter av undervisning som gynnar elevernas muntliga deltagande. Den insamlade empirin baseras på semistrukturerade intervjuer med undervisande engelsklärare. I resultatet framgår att lärare planerar för mer muntligt aktivt deltagande på engelska. Hur lärare planerar och arbetar är enligt dem beroende av klassen som undervisas. Gemensamt för alla lärare i studien var att klassrumsklimatet påverkar elevernas vilja att tala engelska och att klassrumsklimatet är något som arbetas på under en lång tid. Vidare beskriver lärare i studien att de inte enbart kan följa läroböckerna i engelska, de måste själva göra något av innehållet för att främja det muntliga deltagandet. Arbete i mindre grupper eller par rekommenderades av samtliga lärare för att eleverna skulle vilja delta muntligt.

Vidare ämnade studien att synliggöra hur samma lärare arbetar med de elever som inte alls deltar muntligt på engelska. Resultatet visar att lärare arbetar på i stort sett liknande sätt som de gör med övriga elever. Lärare låter inte eleverna vara och förväntar sig att de ska börja tala. Gruppstorlekar minskas ned och ingen elev tvingas till att tala inför hela klassen. Relationen mellan lärare och elev är viktig för att eleven ska våga be om hjälp och för att läraren ska kunna ta reda på hur de ska möjliggöra för eleverna att delta muntligt.

## **Ämnesord**

WTC, Willingness to communicate, UWTC, unwillingness to communicate,  
Främmandespråksängslan, FLSA, mellanstadiet, engelskundervisning, årskurs 4–  
6

**Author**

Maja Jönsson

**Title**

”It’s first and foremost about feeling safe”

Teachers’ experiences of English teaching which promotes oral participation in English

**Supervisor**

Maria Freij

**Assessing teacher**

Lena Ahlin

**Examiner**

Petra Magnusson

**Abstract**

This study aims to make visible how English teachers are working to make their pupils more orally active during English lessons. A qualitative approach was applied for the study through interviews since I wanted to know more about their experiences of what type of teaching benefits their pupil’s oral participation. In the result it appears that every teacher in some way plans for more orally active pupils. It also appears that all the teachers that participated in this study said that a more allowable classroom climate is important if you want your pupils to speak English. To promote oral participation among their pupils they need to do more than using textbook and workbook. Working in smaller groups or pairs is beneficial for a more orally active classroom.

This study also aimed to research how these teachers worked with pupils that didn’t want to participate in oral communication in English. The results show that they work in similar ways with these pupils, but they do more of it. It’s important that you don’t just leave them alone and expect them to speak. Make smaller groups or pairs, don’t make them speak in front of the whole class and most important, a good relationship between teacher and pupil.

**Keywords**

WTC, Willingness to communicate, UWTC, Unwillingness to communicate, foreign language speaking anxiety, FLSA, middle school, English teaching, years 4-6.

## Förord

Jag vill börja med att rikta ett stort tack till de som har tagit sig tid att delta i studien. Tack för att ni har delat med er av era erfarenheter och tankar gällande arbetet med muntligt deltagande på engelska i klassrummet.

Jag vill även tacka min handledare Marie Freij för att hon väglett mig genom arbetsprocessen. Hon har varit ett fantastiskt stöd under hela processen.

# Innehållsförteckning

Förord.....	5
<b>1. Inledning .....</b>	<b>8</b>
1.1. Syfte .....	9
1.2. Frågeställningar.....	9
<b>2. Forskningsbakgrund.....</b>	<b>10</b>
2.1. Vilja att kommunicera.....	10
2.1.1. <i>Ovilja att kommunicera</i> .....	12
2.1.2. <i>Främmandespråksängslan</i> .....	13
2.2. Lärares praktik .....	14
2.2.1. <i>Arbetsätt, metoder och val av språk</i> .....	14
2.2.2. <i>Klassrumsklimatet</i> .....	16
2.2.3. <i>Lärary-elev relationer</i> .....	18
2.2.4. <i>Korrigerings</i> .....	18
<b>3. Metod.....</b>	<b>22</b>
3.1. Metodval .....	22
3.2. Urval.....	23
3.3. Etiska överväganden .....	24
3.4. Analysmetod .....	24
3.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	26
<b>4. Resultat .....</b>	<b>27</b>
4.1. Lärares syn på elevers vilja att delta muntligt.....	27
4.2. Lärares arbete för att främja muntligt deltagande .....	28
4.2.1. <i>Strukturer, metoder och arbetsätt</i> .....	29
4.2.2. <i>Relationer i klassrummet och klassrumsklimat</i> .....	32
4.2.3. <i>Korrigerings och uppmuntran</i> .....	35
4.3. Elever som inte vill delta .....	37
<b>5. Diskussion och slutsats.....</b>	<b>39</b>
5.1. Diskussion.....	40
5.2. Slutsats .....	47
5.3. Vidare forskning .....	48
<b>6. Referenser .....</b>	<b>49</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>52</b>

Bilaga 1- Informationsbrev .....	52
Bilaga 2 - Samtyckesblankett.....	53
Bilaga 3 - Intervjuguide .....	54

# 1. Inledning

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2022) står att läsa att eleverna genom rika möjligheter att samtala ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därigenom få tilltro till sin egen språkliga förmåga. Vidare kan man läsa om att skolan ansvarar för att eleverna efter genomgången grundskola ska kunna kommunicera på engelska i tal. Forskare som Maria Nilsson (2020) kunde i sin forskning se att 18% av eleverna ofta eller alltid känner en oro inför sin egen talprestation. Detta pekar åt att elever inte alltid får dessa rika möjligheter att öka tilltron till sin språkliga förmåga genom samtal.

Kunskaper i engelska ökar enligt läroplanen individens möjligheter att ingå i olika kulturella och sociala sammanhang samt att delta i internationellt arbets- och studieliv (Skolverket 2022). Lärarens uppgift är att ge eleverna möjlighet att utveckla sådana kunskaper i engelska som gör att de kan delta i dessa sammanhang. För att eleverna i framtiden ska kunna delta i sammanhang som dessa behöver lärare arbeta för att öka elevers vilja att kommunicera på engelska.

Många av de tidigare studierna på området undersöker främst elevers känslor inför att tala engelska och kommer sedan med förslag på hur lärare kan arbeta för att öka det muntliga deltagandet (Nilsson 2020; Tsiplakides & Keramida 2009; Young 1991). I denna uppsats utgår jag från att lärares erfarenheter kring hur man främjar elevers vilja att tala engelska är viktiga erfarenheter att ta hänsyn till. Förhoppningen är att genom att ta hänsyn till och använda sig av dessa lärares erfarenheter för att förstå vad som kan hjälpa till att främja elevers muntliga deltagande på engelska.



## 1.1. Syfte

Syftet med studien är att genom kvalitativa metoder undersöka hur verksamma lärare i engelska arbetar för att öka elever i årskurs 4–6 vilja att kommunicera på engelska. Syftet är att ta reda på hur lärare arbetar med hela gruppen i sitt klassrum för att öka samtliga elevers vilja att kommunicera. Vidare är studiens syfte också att ta reda på hur samma lärare arbetar med de elever som inte vill delta muntligt på engelska under lektionerna.

## 1.2. Frågeställningar

- Hur arbetar verksamma engelsklärare i årskurs 4–6 för att deras elever ska delta muntligt på engelska under lektionerna?
- Hur arbetar dessa lärare med de elever som inte vill delta muntligt?

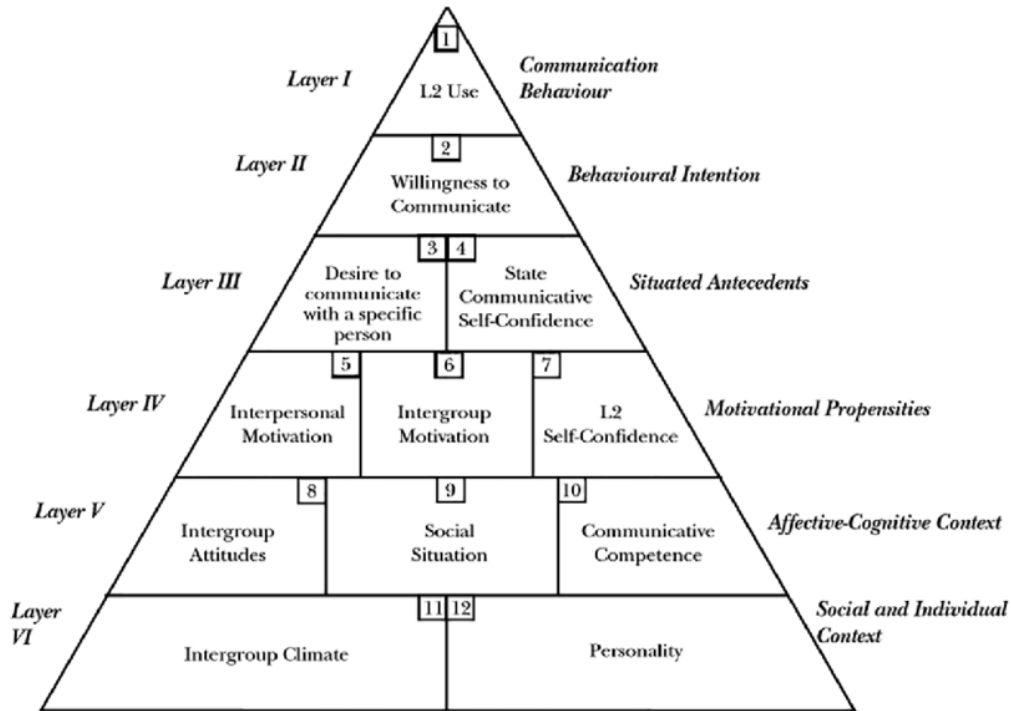
## 2. Forskningsbakgrund

I forskningsbakgrunden kommer teorier kring elevers vilja att kommunicera, elevers ovilja att kommunicera och främmandespråksängslan behandlas. Vidare kommer tidigare forskning som behandlar dessa områden och tar upp förslag på hur lärare bör arbeta för att öka elevers vilja att kommunicera samt hur de arbetar för att minska elevers ängslan inför att tala.

### 2.1. Vilja att kommunicera

Willingness to communicate (WTC) ansågs från början vara personlighetsbaserat och när forskning på området inleddes undersöktes människor som talade sitt förstaspråk. MacIntyre et al. (1998) introducerade en triangelmodell för WTC inom andraspråksinlärning. Enligt deras definition innebar konceptet WTC ”readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (MacIntyre, Dörnyei, Clément, & Noels 1998, s 547). Eleven känner sig redo för att ta initiativ till kommunikation i en viss situation med en viss person, det innebär därmed inte att eleven ständigt tar initiativ till att kommunicera. Elevens vilja att kommunicera är situationsbunden och personbunden. De delar som vanligtvis undersöks vid forskning kring WTC är motivation, elevens uppfattning kring sina kommunikativa färdigheter och talängslan (Shirvan, Khajavy, MacIntyre & Taherian 2019).

Figur 1. Pyramid som förklarar teorin kring willingness to communicate.



(MacIntyre, Dörnyei, Clément och Noels 1998, s. 547)

Teorin kring WTC förklaras av MacIntyre, Dörnyei, Clément och Noels (1998) genom en pyramid (se figur 1). Pyramiden består av sex olika nivåer och dessa olika nivåer inverkar på lärandeprocessen. På den lägsta nivån finner man den närmaste omgivningen och elevens personlighet. Enligt dessa forskare är det svårt för eleverna att påverka på denna nivå då elevens personlighet och den närmaste omgivningen inte är något eleven själv väljer. Nivå fem är den nivån som sätter ton för elevens vilja att kommunicera. På nivå fem finns en ambivalens mellan att vilja kommunicera och ovilja att kommunicera beroende på den sociala situationen, den kommunikativa kompetens som eleven anser sig besitta och attityder i gruppen. På nästa nivå finns mer benägenhet till motivation, här beror motivationen på elevens roll i gruppen där L2 ska talas. Här börjar en större tilltro till förmågan byggas och elevens självförtroende växer. Samtidigt som självförtroendet växer minskar elevens ängslan inför att tala L2. På nivå tre finns en viss avsikt att kommunicera hos eleven med specifika personer i specifika situationer, här finns också ett större självförtroende. Den sista nivån innan eleven når upp till toppen av pyramiden innebär att eleven i de flesta situationer är villiga att initiera kommunikation på L2.

När eleven befinner sig på den översta nivån i triangeln har de gott självförtroende och god tillit till sin egen förmåga och väljer därmed att kommunicera. Det är enligt MacIntyre (2007) lärarens uppgift att arbeta med olika metoder för att hitta elevernas motivation för att nå upp till nästa nivå i pyramiden. Bara för att en elev har nått upp till nästa nivå i pyramiden betyder inte det att arbetet på den nivån bör avslutas. Eleverna kan röra sig upp och ned inom pyramiden under hela sin skolgång och läraren behöver ständigt utvärdera var i pyramiden eleven befinner sig och hur eleven kan uppnå nästa nivå (MacIntyre 2007).

Denna pyramid används i diskussionen av resultaten för att synliggöra på vilken nivå lärare arbetar för att öka elevers vilja att kommunicera.

### **2.1.1. Ovilja att kommunicera**

Motsatsen till viljan att kommunicera är oviljan att kommunicera. På samma sätt som det finns teorier kring WTC så finns det även teorier kring UWTC (Unwillingness to communicate).

MacIntyre, Burns och Jessome (2011) genomförde forskning på franska utbytesstudenter från Kanada. Deras forskning visade en ambivalens hos studenterna när det kom till att tala målspråket. En av utbytesstudenterna uttryckte att det var lättare att tala målspråket i klassrummet än utanför, anledningen var att studenten var rädd för att få skäll av läraren om L1 användes i korridorerna på skolan. Samtidigt ansåg samma elev att det kändes konstigt att tala målspråket med de andra utbytesstudenterna i andra situationer än i klassrummet. En annan student ansåg att han var mer villig att prata målspråk utanför klassrummet för då gjorde det inget om det blev fel och ingen lärare fanns i närheten för att korrigera. Deras forskning tog upp fler exempel och det visade sig att det fanns stora skillnader i var eleverna helst valde att tala målspråket (MacIntyre, Burns & Jessome 2011).

Enligt MacIntyre, Burns och Jessomes (2011) forskning spelar även sociala faktorer in på viljan att kommunicera. Rädslan för att andra elever skrattar åt, hånar eller rättar den som säger fel gör att elever känner en ovilja till att kommunicera.

### 2.1.2. Främmandespråksängslan

Främmandespråksängslan är en översättning från engelskans foreign language anxiety, i denna uppsats används den delen som rör elevers ängslan inför att tala ett främmande språk, foreign language speaking anxiety (FLSA). Inom den befintliga forskningen har det identifierats flertalet faktorer som påverkar elevers ängslan inför att tala ett annat språk än sitt förstaspråk. Både faktorer relaterade till den undervisande läraren såväl som faktorer relaterade till eleverna själva har identifierats.

De forskare som först definierade en specifik ängslan kopplad till obekväma situationer vid lärande av ett annat språk var Horwitz, Horwitz och Cope (1986). De utvecklade genom sin forskning Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) som är ett självskattningstest som bygger på de faktorer som forskarna kunde se är bidragande till talängslan. I självskattningstestet fanns delar som berörde olika typer av situationer som uppstår i ett klassrum men också frågor kring jämförelse med andra elever och oro inför bedömning (Horwitz, Horwitz & Cope 1986).

MacIntyre (2017) har delat upp faktorerna i tre underkategorier 1) Kognitiva faktorer; 2) Akademiska faktorer; och 3) Sociala faktorer. Under de kognitiva faktorerna listas personlighetsdrag som blyghet och lågt självförtroende, rädslan för att förlora sin identitet när målspråket talas och uppfattningen kring sin egen förmåga. De akademiska faktorerna som MacIntyre (2017) identifierade var svårigheter med uttal, orimliga förväntningar, rättning av läraren och rädslan för att bedömas. I den sista underkategorin sociala faktorer listas att bli skrattad åt av klasskamrater, att skämma ut sig, vetskapen om ett sämre uttal, missförstånd vid kommunikation, användandet av fel ord och att eleven jämför sig med andra elever.

Fenyvesi (2021) identifierade i sin forskning faktorer som påverkade elevers talängslan. En elev som deltog i studien uttryckte att tidigare händelser i klassrummet påverkade rädslan inför att göra misstag även senare. Det fanns en rädsla inför att göra misstag som i sin tur gjorde att eleverna skämdes över sin prestation. En annan faktor berörde rädslan inför att klasskamrater rättar, kritiserar

eller skratta åt en felsägning. Elever i studien vittnade om situationer där en elev sagt fel och hur andra elever i klassen skrattat och berättat att det var fel. Att inte förstå läraren och därmed inte veta vad som ska göras är en annan faktor som Fenyvesi (2021) identifierade och en liknande faktor som framkom var att inte förstå frågor som de förväntades svara på. Sammantaget kan man i forskningsartikeln se att faktorerna som påverkar elevernas ängslan är många men starkt sammankopplade. Bland eleverna som deltog i framkom främst de faktorer som MacIntyre (2017) kallar för sociala faktorer. I tidigare forskning genomförd i Danmark av Fenyvesi (2020) visade resultaten att elevers talängslan ökade i takt med deras ålder.

Enligt Young (1991) finns det sex generella källor till talängslan 1) Att jämföra sig med andra och lågt självförtroende; 2) Elevens åsikter kring språkundervisning; 3) Lärares åsikter kring språkundervisning; 4) Interaktionen mellan lärare och elev; 5) Klassrumsrutiner; och 6) Bedömning av språk. Att eleverna jämför sig med andra elever eller med den bild de har av vad de borde kunna producera är en av de anledningarna till talängslan som är mest omtalad.

## **2.2. Lärares praktik**

Nedan presenteras forskning på området knuten till lärares praktik. I de flesta fall i tidigare forskning finns det enbart rekommendationer kring hur lärare bör arbeta för att öka elevers vilja att kommunicera och minska deras ängslan inför att tala ett annat språk än sitt första språk. En stor del av forskningen tar upp klassrumsklimatet och relationer mellan lärare och elev som en faktor som påverkar elevernas vilja att kommunicera. Slutligen tas lärarens val av metod vid korrigerande upp.

### **2.2.1. Arbetssätt, metoder och val av språk**

Arbete med olika typer av projekt är något som enligt Tsiprakides och Keramida kan ge mer involverade och engagerade elever. Projekt som rör elevernas egna intresseområden ska enligt dem göra att eleverna i mindre utsträckning blir rädda för att ständigt bli värderade av andra elever eller bedömda av läraren. Anledningen

till detta är enligt Tsiplakides och Keramida att eleverna tänker mer på att delta i ett intressant projekt och därför inte funderar över bedömning. En annan del i denna typ av arbetssätt är att eleverna involveras genom att få olika uppdrag och fokuserar då mer på innehåll än form (Tsiplakides & Keramida 2009).

En annan forskare som dragit samma slutsats som Tsiplakides och Keramida (2009) är Ahlquist (2013). Hon genomförde en fallstudie under fem veckor där de använde sig av en specifik typ av task based language teaching som heter ”Storyline”. Hon skriver att drama, fantasi, tematiskt arbete och inkludering av praktiska färdigheter är viktiga ingredienser för att öka elevers vilja att kommunicera. Dessa delar ska enligt Ahlquist också bidra till att eleverna får en mer positiv självbild som i sin tur är viktigt för att eleverna ska vilja kommunicera. Ahlquist kunde i slutet av studien se att fler elever var villiga att tala engelska. Eleverna var engagerade i familjerna de hade skapat och refererade till sig själva som familjemedlemmar. Att eleverna såg sig själva på detta sätt gjorde att de kunde vara skådespelare och använda sig av teater för att våga tala engelska (Ahlquist 2013). Dock är det inte bevisat att detta arbetssätt i sig är framgångsfaktorn när det kommer till att öka elevers vilja att kommunicera. Liu och Chen (2014) kunde se att mer frekvent undervisning i engelska gav lägre nivåer av ångslan inför att tala och att det samtidigt ökade elevers vilja att kommunicera. Eftersom Ahlquist (2013) genomförde sin fallstudie i fem veckor som var fyllda med intensiv engelskundervisning kan det alltså vara den faktorn som spelar in.

Nilsson (2020) avråder från att kategorisera eleverna efter deras nivå av talångslan. Talångslan är situationsbunden på så vis att den förekommer olika mycket hos olika individer vid olika undervisningstillfällen. Det är lärarens uppgift att utforma undervisningen för att sänka tröskeln för elevernas muntliga kommunikation. Enligt Nilsson (2020) bör de kommunikativa aktiviteterna i undervisningen anpassas och stöttning, interaktion och repetition bör vara centrala inslag. Vidare beskrivs möjligheterna att använda modersmålet som en pedagogisk resurs, detta är ett inslag som tar del i annan forskning som behandlar yngre elever som lär sig ett nytt språk. Enligt Nilsson (2020) är instruktioner till uppgiften som yngre barn ska genomföra ofta svårare än uppgiften i sig. Det är ett tillfälle där Nilsson (2020) anser att

förstaspråket kan användas, andra situationer är för förtydliganden eller bekräftelse. I en senare studie av Nilsson (2021) framkom likt tidigare att eleverna ansåg det svårt att delta muntligt när de inte förstod instruktionerna. Eleverna som deltog i den senare studien ansåg att läraren inte kunde förvänta sig att de skulle vilja delta muntligt om de inte förstod vad som förväntades av dem. Här anser Nilsson (2021) att svenska som ett komplement eller ett tydligt klassrumsspråk bör användas.

Zarrinabadi, Ketabi och Abdi (2014) undersökte hur lärare kan öka elevers vilja att kommunicera på engelska. Att eleverna är mer villiga att bidra muntligt beror enligt dem på ämnet. Eleverna upplevdes mer oroliga om de fick ett ämne att prata om som de inte kände sig bekväma med. När de genomförde studien sattes mindre grupper ihop efter elevernas favoritämnen och de fick kommunicera med varandra kring gruppens ämne. Forskarna fann att elevernas vilja att kommunicera ökade när de får tala om ett ämne de är välbekanta med. En av deltagarna i studien beskrev att hen var mycket mer villig att tala när det var om ett ämne som hen själv valt. I vanliga fall valde samma elev att vara tyst när det var svårt att komma på rätt ord eller uttal, men under denna övning försökte eleven att prata mer även om ämnet var svårt.

### **2.2.2. Klassrumsklimatet**

Enligt Young (1991) har alla de metoder som är skapade för klassrum där främmande språk lärs ut en gemensam nämnare i att sänka nivån av ängslan i klassrummet. Young (1991) fann att det sällan förekom konkreta exempel i forskningen på hur man skapar detta klassrum. Att låta eleverna dela med sig av sina rädslor för att se att de inte är ensamma om att känna oro inför att tala kan hjälpa eleverna. Ett annat konkret förslag som kommer fram i hennes artikel är att hjälpa eleven genom att sätta upp mål för elevens lärande och samtala med eleven kring hur deras kunskap kan komma till användning även om eleven inte lär sig tillräckligt mycket för att tala helt flytande. Enligt Young (1991) ska detta hjälpa eleverna att sänka förväntningarna de har på sig själva och sitt lärande.



Zarrinabadi, Ketabi och Abdi (2014), Tsiplakides och Keramida (2009) och Nilsson (2020) har kommit fram till att mindre grupper ökar elevers vilja att kommunicera. Anledningen till att en mindre grupp är en framgångsfaktor är enligt dem inte att elever blir mindre nervösa i mindre grupper, utan att bli placerad i en mindre grupp gör att eleven känner ett större ansvar att delta. Ska hela klassen delta muntligt väljer många att vara tysta och låta någon annan prata men om de bara är fyra elever i en grupp märks det tydligt när någon inte bidrar i samtalet.

Arnold (2011) har forskat kring affekt och hur affekt påverkar viljan att tala engelska. Arnold kom fram till att lärare måste jobba med elevernas inre för att få eleverna att vilja kommunicera på engelska och fem olika faktorer påverkar enligt denna forskning elevers självförtroende. Att eleverna känner sig trygga är en faktor som påverkar elevernas vilja att delta muntligt, eleverna behöver känna sig fysiskt och känslomässigt säkra i miljön där engelska undervisas. Enligt Arnold (2011) behöver lärare arbeta med elevens självkänsla för att öka deras vilja att kommunicera. Vidare är tillhörighet, uppsatta mål och känslan av att de kan viktiga delar att bygga upp för att öka elevens självförtroende. Arnold (2011) anser att man kan utveckla alla dessa delar samtidigt som man utvecklar elevens kunskaper i engelska. Att lärandeaktiviteter som fokuserar på att utveckla elevers självförtroende och språkkunskaper samtidigt är framgångsrika beror på att dessa aktiviteter har en mening för eleven själv (Arnold 2011).

Hellqvist och Manguerra (2021) skriver om olika strategier för att få eleverna att kommunicera så mycket som möjligt under lektionerna. Ett av deras förslag på hur lärare bör arbeta är att läraren använder sig av klassrumsspråk. Att använda sig av klassrumsspråk innebär att man anpassar språket som används till nivån eleverna befinner sig på. Att använda sig av språkbad och tala snabb och flytande engelska med många svåra ord kan få eleverna att sluta försöka förstå och därmed inte delta muntligt. I början av undervisningen i engelska bör språket vara relativt begränsat för att sedan byggas upp gemensamt med eleverna (Hellqvist & Manguerra 2021). Detta är i enlighet med det Cameron (2001) skrivit om att anpassa målspråket till elevernas nivå med enklare ord, fraser och meningar. En annan strategi är att alltid starta och avsluta lektionerna med övningar där alla elever kommer till tals. Att

starta lektionen med att eleverna ska ställa en fråga till den som sitter bredvid kan leda in en del elever till att vilja använda sig av målspråket mer under lektionen. Att tillsammans med eleverna bestämma att alla ska säga någonting på engelska under lektionens gång är enligt dem ett sätt att få eleverna att vilja delta muntligt (Hellqvist & Manguerra 2021).

### **2.2.3. Lärar-elev relationer**

För att arbeta med de faktorer som är relaterade till läraren föreslår Young (1991) att läraren ska fungera mer som en facilitator än som en ledare för drillövningar. Läraren ska ses av eleverna som den personen som ansvarar för input och ger möjlighet till autentiska situationer att använda språket i. Young (1991) tror att detta kan vara en svår roll för en lärare att ta om läraren har en tro på att alla fel ska rättas. Läraren behöver ständigt se över sitt val av metoder för att sluta använda sig av de metoder som skapar ängslan inför att tala. Den lärare som av eleverna ses som en möjliggörare skapar goda relationer till eleverna som gör att eleverna känner en större trygghet i klassrummet.

Teacher Immediacy kan översättas till ”lärares omedelbara närhet” och innebär att läraren har en verbal och mental närhet till eleverna. Forskning pekar på att lärarens relation och tillgänglighet har stor betydelse för elevens vilja att kommunicera. Den verbala närheten refererar till språkliga ageranden som visar lärarens empati, öppenhet och inkludering. Den mentala närheten visar sig genom ögonkontakt, varierad intonation, gester, leenden och hur läraren rör sig kring eleverna vid undervisning. Forskning visar att lärarens närhet till elever förbättrar lärar-elev relationer som i sin tur leder till ökad vilja att kommunicera hos eleven (Alrabai 2022).

### **2.2.4. Korrigering**

En annan del som enligt Tsiprakides och Keramida anser påverka elevers vilja att kommunicera är att inte ständigt korrigera eleverna när de kommunicerar på

engelska. Fokus bör ligga på innehåll och inte form. Att läraren inte ständigt korrigerar är också viktigt för att eleverna inte ska göra likadant. Om även eleverna börjar korrigera varandra för små fel som inte hindrar innehållet kommer talängslan i klassrummet öka, därmed kommer viljan att kommunicera minska. Dessutom kommer de sociala relationerna i klassen påverkas. Läraren måste göra sina elever medvetna om att de lär ett språk och att det inte förväntas att de ska producera perfekta meningar på engelska (Tsiplakides & Keramida 2009). Även Gregersen skriver om vikten av att inte ständigt korrigera då detta kan leda till att eleverna börjar tvivla på sin egen förmåga och anse att de gör fler fel än de faktiskt gör. Detta kan i sin tur leda till att elever med ängslan inför att tala inte deltar i undervisningen. Läraren har en viktig uppgift enligt Gregersen som anser att lärare noga bör överväga hur och när korrigering används. Läraren bör låta eleverna rätta sig själva först och om de inte kan göra det, kan läraren vid de tillfällen där det krävs korrigera dem. Dessa rättelser bör ske på ett positivt sätt så att eleven lär sig målspråket i stället för att bli rädd för att använda språket (Gregersen 2003).

Många forskare tar upp vikten av att korrigera elever på rätt sätt. Hellqvist och Manguerra tar upp hur man kan korrigera eleverna på ett bra sätt för att inte sänka deras självförtroende. De anser att användningen av indirekt korrigering är den bästa metoden eftersom kommentarerna till eleverna då är mer genomtänkta. Det är viktigt att tänka på vilka fel som bör korrigeras när eleverna talar. I vissa sammanhang anses det inte vara viktigt att påpeka de fel eleven gör och enligt författarna bidrar avsaknad av korrigering i vissa situationer inte till att elevernas lärande blir lidande. Det är viktigt med en bekräftande klassrumskultur och därför måste läraren vara medveten om vilka elever som faktiskt vill bli korrigerade och vilka elever som ser denna typ av återkoppling som att de inte är tillräckligt bra. Är läraren medveten om detta kan denne sedan individualisera undervisningen för att fungera för alla elever (Hellqvist & Manguerra 2021).

Även Boyd (2021) beskriver hur man bör korrigera elever för att uppmuntra till fortsatt kommunikation på engelska. Boyd skriver att det kan vara motivationssänkande för eleverna att ständigt bli korrigerade. Elever kan vara ängsliga för att göra misstag och särskilt vid den typ av uppgifter där de ska

producera muntligt efter instruktioner på engelska. Här har Boyd utvecklat en process som kan användas för att bygga upp en rutin kring korrigering för att alla i klassrummet ska känna sig trygga. Det första steget är att bestämma sig för vad man ska fokusera på under lektionen, vilket även Hellqvist och Manguerra (2021) tar upp. Det är också viktigt att det som korrigeras är något som undervisats om under tidigare lektioner för att eleverna ska ha en möjlighet att göra rätt. Steg två i Boyds process är att dela med sig av det tidigare steget till eleverna. Då vet dessa vad som kommer att korrigeras och kan fokusera på den delen av språkets struktur. Boyd anser att det är viktigt att de får möjlighet att läsa igenom det de skrivit tidigare och ta pauser, exempelvis vid en muntlig förberedd presentation. Det gagnar inte eleverna att låta dem fortsätta göra fel genom hela uppgiften. Att få en paus där de har möjlighet att läsa igenom instruktioner, förberedelser eller grammatikdelar gör att de kan prestera bättre. En annan del av processen innebär att läraren skriver ner generella fel eleverna gör för att senare kunna ge kommentarer på dessa områden. Att i helklass berätta för eleverna vad som var bra tillsammans med att ta upp fel som många gjorde och låta dem ta reda på vad det var som blev fel genom att använda sig av exempel på tavlan (Boyd 2021).

Young (1991) tar i sin forskning upp hur läraren bör vara för att elevernas vilja att tala engelska inte ska minska vid korrigering. Läraren ska vara tydlig med att fel är en del i processen när ett nytt språk lärs in. På så sätt är misstag en del av lärandet och enligt Young (1991) bör läraren inte överreagera på fel eleverna gör. Elever som deltog i forskningen uttryckte att de skulle känna sig mer bekväma med att tala engelska om läraren var mer som en vän som försökte hjälpa dem att lära än att ha en auktoritär lärare vars mål är att eleverna ska prestera. Eleverna ansåg inte att de inte borde bli korrigerade, de förstod att läraren behöver göra det när de gör fel. För eleverna handlade det om på vilket sätt och i vilka situationer de blir korrigerade. Både Young (1991) och Nilsson och Manguerra (2021) rekommenderar att läraren använder sig av explicit, individuell och korrigerande återkoppling. Det innebär att läraren upprepar det eleven nyss sagt fast på ett korrekt vis. För att detta inte ska bli en upprepning som inte uppfattas av eleven är det också viktigt att läraren lägger betoning på det ordet som blev fel när eleven talade. Ett mer explicit sätt att korrigera eleven är med hjälp av frågor. Frågor fungerar på ungefär samma vis men

där läggs ”menar du?” till för att eleven tydligt ska uppfatta att det som de sa blev fel. Ett annat förslag är att använda sig av riktad återkoppling. Det innebär att man tillsammans med eleverna kommer överens om vilka fel som korrigeras under lektionen och då läggs fokus på en viktig struktur i taget. Forskning visar att elever ofta vill bli korrigerade när de säger fel. Det betyder dock inte att de alltid vill det eller att det kan göras på vilket sätt som helst. Som svar på frågan kring om man som lärare bör vänta med att korrigera eller inte ger Hellqvist och Manguerra (2021) svaret att både direkt och fördröjd återkoppling är tillämpningsbar. Den fördröjda återkopplingen förbättrar elevernas språk utan att minska elevens vilja att kommunicera. Om man vid de tillfällen där eleven säger fel låter eleven fortsätta tala målspråket och vid senare tillfällen diskuterar vad de sa fel och hur det kan ändras kan det göra att eleven känner en fortsatt vilja att kommunicera. Zarrinabadi, Ketabi och Abdi (2014) är på samma linje och deras forskning visar att elevernas vilja att kommunicera ökar när de får återkoppling efter ett framträdande och inte under tiden. Eleven slipper bli stressad under tiden framträdandet sker och kan dessutom få med sig värdefull information om sina kunskaper som kan ge en tanke om att eleven kommer göra det bättre nästa gång. Det viktigaste enligt Hellqvist och Manguerra (2021) är dock att det vid all undervisning bör ställas krav på lagom nivå för eleverna. För höga krav på eleverna kan leda till att allt de säger behöver rättas och till slut kommer eleverna ge upp och bli tysta. Det är lärarens uppgift att hitta en nivå som är rätt att ställa krav på. Det leder till motiverade elever som väljer att tala (Hellqvist & Manguerra 2021).

## 3. Metod

Nedan kommer metoden som använts för studien presenteras. Vidare redogörs för urval, översikt över informanterna som ingår i studien, hur data samlats in, etiska överväganden, analysmetod och slutligen studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

### 3.1. Metodval

Studiens syfte är att undersöka hur engelsklärare i årskurs 4–6 arbetar för att öka elevernas vilja att kommunicera på engelska samt att undersöka hur dessa lärare arbetar med de elever som av olika anledningar inte deltar muntligt på engelska i engelskundervisningen.

Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) finns det uppenbara skäl till att samla in data med hjälp av en kvalitativ metod när man eftersöker människors erfarenheter och uppfattningar. Det finns i denna studie ett behov av att ge informanterna större frihet än vad ett strukturerat frågeformulär kan ge (Christoffersen & Johannessen 2015). Det människor anser vara av vikt är viktigt att intressera sig för. Att verkligheten är konstruerad av de som befolkar verkligheten är en central tradition i kvalitativ forskning (Alvehus 2013).

För att undersöka ovanstående frågeställningar och få svar på dessa har kvalitativa semistrukturerade intervjuer använts som metod. Intervjuerna genomförs både ansikte mot ansikte och via Zoom för att urvalet inte skulle begränsas av geografiska områden. Alla intervjuer har genomförts genom muntlig kommunikation för att inte riskera att intervjun blir en intervju i enkätform (Alvehus 2013). Anledningen till att intervju valdes som metod är att den är ett effektivt redskap för att genom interaktion få reda på hur olika personer tänker kring ett visst fenomen och i detta fall hur de arbetar för att öka elevers muntliga kommunikation på engelska.

## 3.2. Urval

För att få tag på den data som är nödvändig för att besvara forskningsfrågorna behövde ett strategiskt urval göras. Naturligtvis är det enbart intressant att få tag på data från personer som kan förhålla sig till de frågor som studien ämnar undersöka. Urvalet av informanter till denna studie har ett strategiskt element eftersom informanterna väljs ut utifrån studiens forskningsfrågor (Alvehus 2013).

Studiens data består av intervjumaterial insamlat från fem engelsklärare i årskurs 4–7. De informanter som rekryterades till studien rekryterades på olika sätt. Jag började med att lägga ut en fråga om viljan att delta i en grupp för verksamma engelsklärare på Facebook. Genom denna förfrågan rekryterades två informanter till studien som arbetar med att undervisa i engelska. Vidare kontaktades före detta handledare från VFU, genom detta rekryterades en före detta handledare och en kollega till denne. Den sista informanten rekryterades genom kontakt med en rektor på en skola i mitt närområde. Informanterna informerades om studiens syfte och de forskningsetiska principer som studien följde genom ett missivbrev (bilaga 1).

Nedan presenteras informanterna som deltagit i studien i en tabell. I tabellen visas informanternas behörigheter och deras arbetslivserfarenhet i läraryrket.

*Tabell 1. Sammanställning av intervjudeltagare*

Intervjudeltagare	Ålder	Nuvarande årskurs	Behörig inom engelskämnet i åk 4–6	Undervisade senast i engelska	Erfarenhet av engelskundervisning
<b>Lärare A</b>	55	Åk 3–4	Ja	Undervisar för tillfället	Ca 25 år
<b>Lärare B</b>	61	Åk 5–6	Ja	Undervisar för tillfället	Ca 25 år
<b>Lärare C</b>	31	Åk 4	Ja	Undervisar för tillfället	1 år
<b>Lärare D</b>	51	Åk 7, åk 9	Ja	Undervisar för tillfället	9 år
<b>Lärare E</b>	32	Åk 4–9	Nej	Undervisar för tillfället	6 år

### 3.3. Etiska överväganden

Studien genomfördes med beaktande av Vetenskapsrådets (2017) etiska överväganden och riktlinjer som anges i publikationen God forskningssed.

Samtliga tillfrågade lärare informerades om syftet med studien, dels vid rekrytering, dels vid intervjun. Villkoren för deltagandet klargjordes såväl som deltagarens uppgift. Detta är i enlighet med *Informationskravet* (Vetenskapsrådet 2002).

I enlighet med *Samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet 2002) togs hänsyn till informanternas rätt att själv bestämma över sitt deltagande i studien. I den samtyckesblankett (bilaga 2) som skickades ut till samtliga informanter i studien informerades det om att deras medverkan är frivillig. Informanterna delgavs även att deltagandet sker på deras egna villkor och att de när som helst och utan negativa påföljder kan avbryta sitt deltagande.

Informanternas personuppgifter behandlades i enlighet med *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet 2002) samt i enlighet med GDPR:s riktlinjer (SFS 2018:218). Efter transkribering anonymiserades samtliga intervjuer och bokstäver användes som representation för informanterna, detta för att ingen obehörig ska kunna urskilja informanternas identitet.

Uppgifterna som samlades in användes enbart för denna forskningsstudies syfte i enlighet med *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet 2002). Under tiden studien skapades fanns all information kring informanter, intervjuer och transkriptioner på en extern hårddisk som enbart jag själv hade tillgång till. Efter examination kommer samtliga uppgifter, intervjuer och transkriptioner raderas.

### 3.4. Analysmetod

För att analysera den data som samlats in används en form av innehållsanalys i fyra steg. Nedan kommer en beskrivning av tillvägagångssättet som har använt vid analys av insamlade data.



### Steg 1 – Transkription

Intervjudata samlades in i form av ljudinspelningar för att jag som ledare av intervjun skulle kunna vara närvarande vid intervjun och fokusera på att ställa rätt följdfrågor. När materialet var insamlat transkriberades intervjuerna för att göra det lättare att genomföra analysen av data (Denscombe 2018). Jag genomförde transkriptionerna i nära anslutning till intervjun för att inte blanda ihop de olika informanterna. Transkriptionerna är så kallade redigerade transkriptioner eftersom det är innehållet i intervjuerna jag eftersöker och inte själva samtalet. Det innebär att överflödiga delar som felsägningar eller stakningar är borttagna och ofullständiga meningar är kompletterade. Detta gör det lättare att läsa och förstå även för en utomstående.

### Steg 2 – Lära känna materialet och tematisering

I nästa fas bekantade jag mig med insamlade data genom att läsa mina transkriptioner noga flera gånger och föra anteckningar kring likheter och skillnader jag hittade i materialet. Jag började i denna fas sortera materialet och de olika delarna av materialet kopplades till respektive forskningsfråga. Efter det tematiserades materialet under de olika forskningsfrågorna och det sorterades i olika kategorier. Tematiseringen av materialet var inte i detta stadium något som var slutgiltigt (Alvehus 2013).

### Steg 3 – Reducering

I denna fas reducerades materialet. De delar som är mer intressanta för min studie beskrevs mer detaljerat medan de delar som är mindre intressanta för studien beskrevs mer övergripande.

### Steg 4 – granskning

I steg fyra granskades den tematisering som gjorts löpande i steg två och tre genom att kontrollera att de utsagor som fanns under respektive kategori var representativ. Här plockades citat som var representativa för varje kategori och underkategori ut för att kunna användas i resultatet.

### **3.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Validitet innebär att data kan bevisas vara träffsäker och exakt. Vid kvalitativa data som används vid denna studie finns det inget absolut sätt att bevisa att det har blivit rätt. Åtgärderna som vidtagits kan inte garanteras utan ger en försäkran om att data i denna studie har producerats och kontrollerats enligt god praxis (Denscombe 2018). En av de åtgärder som vidtagits i denna forskning är respondentvalidering. Respondentvalideringen har skett i samband med intervjuerna som genomfördes genom att informanterna har fått en kort sammanfattning av den data som samlats in i direkt anslutning till intervjun. Vid dessa tillfällen har informanterna fått möjlighet att bekräfta eller förbättra min förståelse för deras åsikter och erfarenheter (Denscombe 2018). För att säkerställa att data som samlas in mäter det som avses mätas i frågeställningen har en intervjuguide utformats. Intervjuguiden och dess frågor är utformade efter studiens forskningsfrågor och samma frågor i samma ordningsföljd har använts för alla informanter.

Reliabilitet innebär att undersökningen är tillförlitlig. För att försäkra om hög reliabilitet har det i studien använts en intervjuguide (bilaga 3) med tydliga frågor. Detta för att undvika ledande frågor i för tidigt skede. De ledande frågor som finns i intervjuguiden är utformade utifrån tidigare forskning på området.

## 4. Resultat

Nedan kommer resultatet av studien presenteras utifrån de två huvudteman som forskningsfrågorna utgör. Under varje huvudtema finns underteman som innefattar den variation av uppfattningar som framkommit genom den insamlade data som studien bygger på. Exempel i form av citat från informanternas utsagor används för att ge en helhetsbild av uppfattningar som ryms inom respektive kategori. Först presenteras en bild av lärares syn på sina elevers inställning till att tala engelska i klassrummet.

### 4.1. Lärares syn på elevers vilja att delta muntligt

I avsnittet presenteras lärares syn på elevers vilja att delta muntligt på engelska under engelsklektioner. Lärares syn på elevers vilja att kommunicera presenteras här i syfte att ge bakgrund till hur deras klass ser ut. För att få en större förståelse för hur de arbetar behöver vi veta hur det ser ut i deras klassrum.

Samtliga lärare var överens om att elevers vilja att kommunicera skiljde sig, dels i olika grupper, dels inom en och samma grupp. När följdfrågan ställdes kring huruvida eleverna tog initiativ till att tala engelska eller om uppmuntran krävs visade det sig att många elever talade om de blev ombedda, färre elever talade engelska helt på eget initiativ. Lärare B hade i sin klass dels elever som initierade kommunikation på engelska och en elev som led av talängslan och inte får fram mer än några ord. En annan sak som alla var överens om var att tryggheten hos eleverna spelar en stor roll för hur mycket eleverna talar engelska i klassrummet.

En av anledningarna som lärare A & D nämnde var att eleverna förväntar sig kunna producera hela meningar och tal tidigt. Eleverna inser ganska fort att de inte klarar av det utan förberedelse och för att inte tappa eleverna där är det viktigt att rätt stöttning sätts in.

Lärare C & D ansåg att eleverna talar engelska både före, under och efter lektionerna. Båda två tror att det beror på att eleverna idag använder engelskan mer

utanför skolan och att det finns en inre motivation till att lära sig engelska för att bland kunna kommunicera med spelkompisar när de spelar online och tittar på Youtube-kanaler där engelska talas. Utsagor från lärare D & C:

Spelandet kan vara väldigt negativt *men* engelskan blir bra och det är klart att den inre motivationen där blir hög, de måste förstå vad de andra säger och de vill förstå vad de andra säger. Lärare D.

Det beror jättemycket på online-spelande, då pratar man engelska och möter människor från hela världen online och därför lär man sig per automatik engelska. Lärare C

Lärare A, B & D kunde i många fall se att de elever som var ovilliga att delta muntligt på engelska visade samma ovilja till att tala även i de andra ämnena. Lärare B & D säger så här:

Jag tror att den lilla gruppen femmor har fler blyga elever. De har svårare för att träda fram och ta plats, dels i engelskan men det visar sig även i de andra ämnena. Lärare B.

Det är klart att ju mer du lär dig och ju säkrare du blir så blir det bättre. De som inte tycker om att prata, brukar inte prata senare heller. Det har med personlighet att göra tror jag, de tycker inte om att prata framför folk. Det brukar synas i flera ämnen. Lärare D.

## 4.2. Lärares arbete för att främja muntligt deltagande

I avsnittet presenteras resultaten för forskningsfråga ett som behandlar hur lärare arbetar med hela klassen för att främja deras muntliga deltagande. Frågan har delats upp i underkategorier efter de teman som var mest framträdande i insamlade data. Först presenteras de planerade aktiviteter, arbetssätt och strukturer som lärare anser främja elevers vilja till att delta muntligt på engelska. Det följs av klassrumsklimatets inverkan och hur lärare arbetar med det och relationerna i klassen. Sist presenteras de resultat som behandlar hur lärare använder sig av korrigering och beröm för att uppmuntra eleverna till att tala engelska.

#### 4.2.1. Strukturer, metoder och arbetssätt

Alla lärare som deltog i studien bekräftade att de på något sätt planerade sin undervisning för att främja det muntliga deltagandet på engelska under lektionerna. Att den muntliga förmågan ses som något viktigt av de lärare som deltog i framkommer tydligt. Något som samtliga lärare nämnde är arbete i par och mindre grupper som ett bra sätt att arbeta för att eleverna ska vilja kommunicera på engelska. Enligt samtliga lärare är det lättare för eleverna att tala i mindre grupper än inför hela klassen. Något som däremot skiljer sig mellan lärarna är hur de väljer att dela in grupper. Lärare A uttryckte att trots att alla elever i den klassen är trygga med varandra är det viktigt att koppla ihop rätt elever vid arbete i par:

Jag väljer noga vem som arbetar med vem, det gör jag i stort sett alltid. Jag sätter inte den starkaste med den absolut svagaste utan jag sätter dem så att de har en feeling och en trygghet. De kan arbeta med vem som helst men jag placerar dem i dessa lärpar för att de ska ge varandra lite skjuts, spannet får inte bli för stort. Lärare A

Lärare B & C varierar mellan att låta eleverna dela in sig själva och att de parar ihop dem. Lärare D låter eleverna i den utsträckning det fungerar dela in sig själva i par eller grupper med de kamrater de känner en trygghet med. Detta är enligt läraren en strategi som brukar fungera bra i klassrummet. Samma lärare uttrycker att arbete i par bara är en del, variation är viktigt. Eleverna har svårt att hålla fokus i längre stunder och därför väljer Lärare D att dela in lektionerna i mindre delar med olika arbetssätt som enskilt arbete, arbete i par, mindre grupper och liknande för att eleverna ska hålla sig aktiva under hela lektionen.

Något som alla lärare är överens om är att det är önskvärt att tala enbart engelska på lektionerna. Samtliga lärare uttrycker samtidigt att många av deras elever är i behov av förtydliganden på svenska även om läraren använder sig av ett anpassat och enklare språk. Anledningen som de anger till användandet av svenska är i stort sett samma, om eleverna inte förstår vad läraren säger så kommer de inte vilja bidra muntligt. I följande utsaga från lärare D exemplifieras detta:

Om en människa står framför en och pratar på ett språk man inte förstår ett ord av, vad ska dem göra? Det får vara en progression på det, att man pratar mer engelska efter hand och mindre svenska. Man får börja i det lilla. Lärare D

De typer av aktiviteter som lärare rekommenderade var lekfulla aktiviteter. Anledningen till att A, B, C & D tror att detta fungerar är att eleverna glömmet bort att de pratar engelska och att de kan bli bedömda. Eleverna fokuserar på att delta i pjäsen, leken, tävlingen eller liknande. Dessutom sker även dessa aktiviteter i mindre grupper som alla lärare tidigare nämnt som främjande för elevernas muntliga deltagande. Dock betonade lärare D att aktiviteten kan bli för rolig, det är viktigt att lärandet inte går förlorat. Lärare B väljer gärna att använda sig av drama. Att få iklä sig en roll är någon hen tror hjälper eleverna att våga prata mer. Några av hennes elever använder denna strategi för att våga delta mer muntligt, det visar sig i en utsaga från intervjun:

Eleverna får iklä sig en roll, då är det inte eleven som säger fel utan den tokiga figuren de spelar. Jag har minst två i min klass som gör så alltid. Det är en strategi som de har skaffat själv, först trodde jag att de försökte vara roliga, men sen förstod jag att det var något annat. Det är ett sätt att ta bort pressen från sig själv. Om någon skrattar så är det åt karaktären och inte eleven. Så jag säger faktiskt inte till dem att de inte får prata så. Det är ju bra att de pratar och kommer loss. Lärare B

Även lärare E delar uppfattningen kring att en karaktär kan användas som skydd och säger så här:

Den största tillgången som denna pedagogik har är ju att de har rollen som alibi, det är inte jag som gör fel, det är min roll. Eleverna kan prata ganska dålig engelska och bara säga att karaktären inte är bra på det. Lärare E.

Något som också var gemensamt för lärare A, B, C & D var att alla i dagsläget arbetar efter läroböcker, dock av olika anledningar, i olika utsträckning och på olika sätt. Lärare A har inte undervisat i engelska i en fjärdeklass i mer än 1,5 år och har därför valt att använda läroböcker för att hitta rätt nivå. Lärare A använder läroböckerna på ett något annorlunda sätt jämfört med de andra lärarna. En utsaga från lärare A visar hur böckerna används:

Jag måste göra det till någonting själv, jag får skapa aktiviteter. Jag skapar egna aktiviteter utifrån innehållet i boken. Bara till exempel att skicka ut frågor att muntligt besvara, vi börjar alltid arbeta muntligt med texterna och uppgifterna. De jobbar upp kunskapen muntligt för att sedan skriva. De får förarbeta och tänka in sig och uttrycka sig muntligt för att sedan genomföra uppgifterna i boken. Lärare A

Lärare B väljer ut de uppgifter i boken som är bra och hoppar över de uppgifterna som enligt hen är mindre bra. Till exempel kan de skapa en pjäs eller skapa en egen dialog utifrån en text i textbook. Vissa uppgifter i workbook görs om från skriftliga till muntliga. Även lärare D väljer lämpliga delar av läromedlet. Lärare C använder boken rakt av som den är och gör sällan några avsteg. Lärare E använder sig av en form av rollspel som undervisningsmetod och upplever att de eleverna hen möter dras med i sin roll och att den undervisningen sker i en helt annan kontext som gör att eleverna deltar mer muntligt på engelska utan att tänka på det. En utsaga från lärare E:

Vi har olika sätt att i princip provocera eleverna till att prata engelska dels så blir det ju leken i sig. Vi säger till eleverna att vi har ett akut problem som måste lösas och vi vuxna vet inte hur vi ska göra och att de måste hjälpa oss. Vi gör det bara värre och tar oss längre ifrån lösningen tills de blir så irriterade att de börjar prata engelska eller får en vi måste rädda världen känslan, då är det inte lika otäckt att prata engelska. Lärare E.

Att eleverna använder mycket engelska på sin fritid är både lärare C & D tydliga med. De tror att det är en av anledningarna till att många av deras elever talar mer engelska. Lärare D är tydlig med att det är viktigt att plocka in elevernas intressen i undervisningen i form av teman. Att få arbeta med teman som är bekanta för eleverna främjar enligt lärare D viljan att delta muntligt på engelska, i de situationerna har eleverna en inre motivation. Som svar på frågan om vilka aktiviteter som gjorde att eleverna deltog muntligt på engelska svarade lärare D följande:

Ja, det är när man har teman som de är väl bekanta med, de allra flesta möts av engelska på sin fritid med Youtube, sociala medier, spel osv. Om de kan prata om teman som de känner till så är det lättare för dem. Då har de vissa ord och de har vissa uttryck som de är säkra på blir rätt. Lärare D

Alla lärare tar upp att stöttning är av högsta vikt för att eleverna ska kunna delta muntligt. Lärare A ber aldrig eleverna tala utan stöd, hen tror att eleverna motiveras till att delta på engelska genom tydlighet och struktur. Om eleverna i klassen där lärare A arbetar ska ställa frågor till varandra så börjar de med att ta upp hur frågan ställs, detta skrivs på tavlan tillsammans med hur man kan svara. Efter detta får

eleverna diskutera i par vilka olika alternativ det finns och vad de heter på engelska, även dessa tas upp och skrivs på tavlan. Det bildas en stödstruktur på tavlan som eleverna kan använda om de inte vet vad de ska fråga eller svara. Lärare A vill ge eleverna möjlighet att tala engelska även om de inte kan de engelska orden eller fraserna. Även lärare D tar upp stöttning med hur ord uttalas, både via hen själv och genom att påminna eleverna om att datorn kan läsa upp orden de behöver använda. En annan sak som lärare D tog upp var att hen upplever att eleverna är tryggare med att tala inför andra om de vet att det de kommer säga är rätt. Därför stöttar lärare D genom att hjälpa eleverna med förberedelser. Lärare C som undervisar yngre elever som därmed har ett mindre ordförråd ger ett exempel på hur stöttningen kan se ut i form av kodväxling:

Vissa av eleverna kombinerar svenska och engelska i en mening. De börjar på engelska, det blir lite svenska i mitten och sen lite engelska igen. De orden de inte kan på engelska säger de på svenska. Eller så frågar dom "hur säger man verktyg?" om vi pratar om verktyg, så säger jag det först "tools" sen upprepar de och sätter in det i sin mening. Lärare C

#### **4.2.2. Relationer i klassrummet och klassrumsklimat**

Alla lärare i studien var överens om att tryggheten i klassrummet är något man behöver arbeta med för att eleverna alls ska vilja tala engelska i klassrummet. Några av de lärare som deltog tog väldigt snabbt upp just klassrumsklimatet och trygghet som något som är ett måste. Bland annat lärare D sade direkt att elevernas intresse för att delta på engelska är väldigt beroende av klassrumsklimatet. Enligt lärare D är det lättare att arbeta för ett gott klassrumsklimat i en mindre elevgrupp, något som stämmer överens med lärare As utsagor då även lärare A undervisar i en mindre klass. Att tryggheten ökar i en mindre grupp tror dessa lärare beror på att de snabbare lär känna varandra och därmed blir tryggare i klassrummet. Lärare D betonade vikten av att vara tydlig med eleverna redan från början att i detta klassrum finns inga experter och här skrattar vi inte åt varandra. Lärare D uttrycker det så här:

Det handlar först och främst om att känna sig trygg och att man känner att man är bland andra som är accepterande och inte skrattar åt



en. Det är väldigt viktigt att man är tydlig med det att i detta rum finns det inga experter och att det får konsekvenser om någon skulle skratta åt någon annan, det är det första jag tar upp. Lärare D.

Lärare C var den enda läraren som deltog i studien som inte explicit tog upp klassrumsklimatet. Däremot har lärare C arbetat för mer trygghet i klassrummet genom att berätta för eleverna att det är viktigt att be om hjälp om man känner att det är för svårt. Eleverna har enligt läraren själv lyssnat och ber om hjälp när det är svårt. Läraren knyter an till sina elever och tror att elev-lärrrelationerna är viktigt för att eleverna ska både våga och vilja tala engelska under lektionerna. Även lärare D tror att relationen mellan lärare och elev är viktig för att eleverna ska känna en trygghet och därigenom våga tala engelska. Lärare D är tydlig med att ingen i klassrummet tvingas att tala inför hela klassen om de känner en skräck inför detta. Enligt denna lärare är det inte hans uppgift att bedöma elevernas scenfärdigheter och att den muntliga förmågan kan bedömas på andra sätt. Att eleverna har en god relation till sin lärare är viktigt för att eleverna ska känna en trygghet och lita på att läraren inte sätter dem i en sits som är obehaglig. Dock understryker lärare D vikten av att ändå ha förväntningar på sina elever, att pusha på lite försiktigt för att få eleverna att våga försöka. Lärare D uttrycker det så här:

Det handlar om att hela tiden att få dem att känna sig trygga och att de kan lita på mig, att jag inte sätter dem i någon jättehems situation som de inte vill vara i. Samtidigt måste jag förvänta mig saker av dem, det är inte förskola, så lite försiktigt och mjukt pusha dem lite. Jag tror relationen med läraren är väldigt viktig. Lärare D.

Även lärare B talade för att relationen mellan lärare och elev är viktigt. Läraren tror att det är större chans att eleverna vågar berätta om de tycker något är svårt eller obehagligt. Om eleverna känner sig trygga nog att berätta om det som är svårt eller obehagligt anser lärare B att det är större chans att man tillsammans kan jobba på de svårigheter man möter vid engelskundervisningen. En utsaga från lärare B visar hur hen tänker kring relationen mellan lärare och elev:

Jag tror absolut att relationen mellan lärare och elev spelar roll. Är man trygg med sin lärare måste det vara bättre än om man inte är det. Om man har distans till sin lärare kan det bli jobbigare, man kan inte berätta vad man känner eller vad man tycker är svårt. Om man inte kan berätta är det svårt att få hjälp. Lärare B.

Lärare A & B tog också upp vikten av ett gott klassrumsklimat. Båda dessa lärare såg arbetet med klassrumsklimatet som ett långsiktigt arbete och att deras grupper ännu var under uppbyggnad. De ansåg båda att eleverna behöver få tid för att känna sig trygga i klassrummet och att de precis som lärare D inte tvingar eleverna att prata inför hela klassen. Att tvinga eleverna kan enligt dessa tre lärare göra att eleverna sluter sig ännu mer. Lärare A arbetar på klimatet och relationerna i klassrummet genom att ge eleverna roller. Lärare A som har den kooperativa strukturen som förhållningssätt i klassrummet ger eleverna roller och arbetar sedan för att lyfta eleverna i sina roller.

Jag är fortfarande i uppbyggnad av det, jag har bara haft denna klass i sin helhet sedan i somras. Nu håller vi på att använda oss av roller, de ska bli tydliga roller som vi kan använda. Vi använder dessa roller och eleverna är superduktiga men de behöver hela tiden lyftas i vilket uppdrag de har för att fokus ska hamna på dessa roller. Lärare A.

Lärare C & D talade båda om vikten av att ge eleverna tid och att vetskapen om att de har tid gör enligt dessa lärare att eleverna känner en trygghet. Eleverna behöver enligt lärare C få mer tid till att tänka efter när läraren ber dem producera muntligt på engelska. Engelska är i få fall elevernas förstaspråk och därför krävs det eftertanke för att eleverna ska kunna svara på en fråga. Att läraren ger dem tid är viktigt för att de inte ska känna sig stressade. När eleverna blir stressade finns det risk att de blir helt tysta och slutar försöka.

Lärare C ansåg att det är viktigt att tala om för eleverna varför det är viktigt att kunna engelska. Redan i början av undervisningen med sina klasser startade läraren med att de tillsammans diskuterade varför det är engelska de ska lära sig. Om eleverna förstår vikten av att lära sig engelska så tror lärare C att det finns mindre risk för att eleverna ska känna obehag inför att tala. Klimatet i klassrummet blir mer tillåtande om eleverna får förståelse för hur viktigt det är att kunna engelska.

Lärare E som träffar många nya klasser ofta kan se att gruppdynamiken påverkar eleverna. Lärare E kan tydligt se hur eleverna påverkas av varandra, tycker någon att det är roligt så smittar det av sig, tycker någon det är tråkigt så smittar det. Gruppdynamiken påverkar även elevernas vilja att delta och vilja att tala engelska. I grupper som har en god gruppdynamik råder mer accepterande klimat och

eleverna kan utforska nya saker tillsammans. Lärare E:s utsaga kring gruppdynamiken beskriver hur det kan se ut i olika grupper:

Man får grupper ibland där gruppdynamiken inte alls fungerar så att antingen kan ingen tycka att det är kul, de tycker det är kul när de är inne i det, det ser man men de kan inte erkänna det. Det blir svårare för eleverna att prata engelska om man inte är så bra på det för man är rädd för att bli hånad. Grupper där man lyckats skapa en sund gruppdynamik kan utforska saker tillsammans. Det är mer tillåtande och de hjälper varandra. Lärare E.

Lärare D undervisar enbart i engelska i en av de grupper som hen undervisar i. Lärare D tror att de lärare som undervisar sina elever i flera ämnen har en större möjlighet att påverka elevernas vilja att kommunicera. Samtidigt tror denna lärare att eleverna vill prestera bättre inför en lärare som de enbart möter i ett ämne. Lärare D uttrycker sig så här:

Jag tror att om du har samma lärare i alla ämnen så kanske du känner dig ännu tryggare med den personen och vågar tala mer. Man har en bättre relation till de elever man träffar varje dag och inte bara två gånger i veckan. Samtidigt kan det vara svårt att hålla reda på vilket språk man ska prata när, man kanske vill prestera mer om man bara har läraren i ett ämne. Lärare D.

### 4.2.3. Korrigering och uppmuntran

Enligt lärarna som deltog i studien har elever höga förväntningar på hur mycket engelska de kan producera. När eleverna inser hur stort ordförråd och hur många grammatiska strukturer de behöver behärska för att producera fullständiga meningar på engelska finns det en risk att de inte känner någon glädje inför att tala engelska. Tidigare delar av studien visade att lärare anser att det är viktigt att eleverna får stödstrukturer för att kunna producera talat språk. Samtliga lärare anser att rättning bör ske på rätt sätt för att inte eleverna ska tappa tron på sin förmåga och därigenom bli mindre villiga att tala engelska.

Alla lärare var överens om att de inte rättade sina elever när de talade engelska i klassrummet. Lärare D berättade att hen har pratat med sina elever om störande och förstörande fel. Störande fel innebär att eleven uttalar ett ord fel, att det inte är helt grammatiskt rätt eller liknande. Ett förstörande fel innebär att felet eleven gjort gör

att det blir svårt att förstå vad de vill säga. Enligt lärare D är huvudsaken att eleverna ska kunna göra sig förstådda av en engelsktalande person. På frågan kring hur lärare D tänkte kring korrigerings av eleverna svarade hen följande:

Det är väldigt sällan jag korrigerar eleverna direkt när de pratar. Det jag gör är om vi jobbar med en text så låter jag dem läsa den först själva, sen tvingar jag ingen att prata högt, men de flesta brukar göra det när vi sedan läser olika delar. Om de har svårigheter med att få fram ordet, om det är svårt att uttala så kan jag hjälpa dem. Men inte i helklass annars, det gör jag inte. Såklart måste jag korrigera dem när jag stöttar dem eller rättar. Vi brukar prata om störande och förstörande fel. både i stavning och när de pratar, spelar ingen roll om du säger lite fel, huvudsaken är att en engelsktalande person ska förstå vad du säger. Lärare D.

Lärare A & B hade inte tänkt så mycket över hur de korrigerade sina elever, vid dessa frågor fick de stanna upp och fundera kring hur de gör. Det föll sig naturligt för dessa två lärare att inte använda sig av korrigerings i samband med att eleverna talar högt. Lärare B berättade att det möjligtvis kunde förekomma när orden var svåra, till exempel om de läser en text högt och något ord är svårt att uttala. I dessa fall säger inte lärare B att de sa fel utan försöker ta in hela klassen i detta genom att säga att ordet var svårt och att de ska säga det tillsammans för att lära sig, korrigerings av denna lärare sker främst för att hjälpa eleverna att ta sig igenom svåra ord. Lärare A berättade att hen kunde korrigera eleverna om de arbetade med ett specifikt grammatiskt område. Då låg fokus enbart på att rätta de felen och inte flödet i talet. Nedan visas en utsaga från lärare A och en utsaga från lärare B:

De måste få flöda på, jag jobbar med uppmuntran och flödighet för att få eleverna att tala mer. De momenten där vi jobbar i WB och eleverna jobbar med tredje person singular, då kan jag rätta dem för att det är just det som gäller, men då rättar jag ingenting annat. Eleverna vet då vad vi tränar på och det är tydligt för dem. Men flödet i talet kommenterar jag aldrig. För mig är det inget jag riktigt funderar över utan detta kommer mycket av sig själv. Lärare A.

Någon gång korrigerar jag om vi exempelvis läser en text tillsammans och någon elev läser fel på något ord eller stannar till vid ett ord de inte kan uttala. Då tar vi det gemensamt, jag brukar säga att detta var ett svårt ord och det kan vi träna på tillsammans, så att de inte ska lära in fel. Just i den situationen gör jag nog det. Inte varje gång, ibland låter jag det vara. Men vissa ord hjälps vi åt med mer än att jag egentligen korrigerar i den bemärkelsen. Då lyfter vi det och lär oss

tillsammans. Fokus hamnar inte på den eleven som sa fel utan att hela gruppen ska lära sig ordet. Lärare B.

Lärare A & D arbetar med beröm och uppmuntran och beskrev att eleverna behöver uppmuntran för att fortsätta vilja tala engelska. Berömmet får dock inte bli oproportionerligt i förhållande till det utförda, då finns risken att eleven tror att läraren har låga tankar kring vad eleven kan utföra. Lärare D använder sig av feedback, någonting eleven gör bra och någonting eleven kan förbättra. Hen uttryckte att det är viktigt att ha förväntningar på eleven för att eleven ska utvecklas.

Lärare E berättar att pedagogerna som deltar i rollspelet sällan rättar det eleverna säger. Eftersom även pedagogerna ingår i rollspelet kan de rätta dem på sådana saker som till exempel en sträng lärare skulle kunna rätta, ett exempel som togs upp under intervjun var att läraren vill bli kallad professor och då kan det korrigeras som en del i rollspelet. De kommenterar inte på elevernas flöde i talet.

### **4.3. Elever som inte vill delta**

Nedan presenteras resultaten tillhörande forskningsfråga två. Frågan är mer inriktad på hur läraren arbetar med de individer som inte deltar muntligt på engelska under engelsklektioner trots det arbete läraren gör för att öka hela klassens vilja att kommunicera.

De lärare som deltagit i studien använder sig av olika metoder för att få de eleverna som talar lite eller inte talar alls att delta mer muntligt i engelskundervisningen. Lärare B & D anser det viktigt att inte bara låta eleverna vara. Det är enligt dem viktigt att uppmärksamma vilka av eleverna som är mindre muntligt aktiva och få dem att delta. Lärare B har en elev som har goda förmågor i engelska men som känner stor oro inför att tala inför klassen. Lärare B har frågat eleven huruvida hen vågar tala engelska högt när ingen lyssnar och även detta är något eleven inte vill göra. För att läraren ska kunna bedöma elevens muntliga förmågor behöver eleven tala och läraren har därför frågat eleven själv hur de ska kunna anpassa situationerna för att eleven ska kunna genomföra ett nationellt prov. Det är svårt för eleven att veta hur de ska kunna ta sig an en sådan fråga men eleven får en känsla av att läraren

bryr sig. Enligt lärare B är relationen mellan lärare och elev av ännu större vikt när eleven upplever oro inför att tala. Lärare Bs utsaga kring situationen:

Nej man kan ju inte bara låta dem vara. Vi måste hitta strategier. Nu till exempel har sexorna haft muntliga nationella prov i engelska. Då måste man prata för att nå målen, där får man trixa eftersom jag har en elev som verkligen har panik inför detta och inför att säga något alls. Jag lirkade ganska mycket och eleven fick vara med och utforma situationen för att känna sig tryggare. Eleven fick välja att prata med bara mig, att välja kamrater att genomföra det med för att få en större trygghet i gruppen och jag försökte verkligen fråga hur vi skulle göra för att det skulle bli så bra som möjligt för den eleven. Vissa saker kunde vi åtgärda, sen var det ändå jättekämpigt när vi väl skulle göra det. Först så började eleven gråta men till slut tog hen sig igenom, eleven sade inte jättemycket men jag fick tillräckligt. Jag vet att eleven kan mer än vad som kommer ut, jag måste höra det och eleven måste visa det. Det är jättejobbigt för de eleverna. Lärare B.

Att låta eleverna läsa högt är något som alla lärare arbetade med. Det gör att eleverna får träna på att tala engelska utan att de behöver producera egna meningar. Enligt lärare A gör detta att eleverna får ett flöde i sitt tal och att detta kan leda till att eleverna känner mindre oro inför att tala när de sedan får förmågan att bygga egna meningar. Lärare B & D tycker också att högläsning på engelska är något som kan hjälpa eleverna. Dessa tre lärare ser att de flesta eleverna kan tänka sig att läsa några rader hellre än att prata fritt.

Lärare B har några elever i klassen som frågar om de får svara på svenska när de får frågor på engelska. Lärare B säger att det ibland är svårt att få över eleverna till att tala engelska, här anser lärare B att det gäller att vara envis genom att fortsätta tala engelska:

Om eleven säger ”får jag svara på svenska?” brukar jag vara envis och fortsätta på engelska till exempel ”We have English now, please try to answer in English” och försöker driva över dem till engelska. ”Måste jag?” brukar vara nästa fråga. ”Sorry i don’t understand Swedish” brukar jag svara då för att försöka få dem att säga det på engelska, till slut efter en del lirkande brukar jag kunna få dem att säga några ord på engelska men det blir lite köpsläende där. Lärare B.

Det som kom fram under insamlingen av den data som tillhör forskningsfråga två är egentligen att läraren gör samma anpassningar som de gör för hela gruppen men att de gör mer av dem. Om de ska vara i grupper med tre elever kan eleven som inte

vill tala få vara i ett par och sitta i ett mindre rum, om de andra ska läsa tio rader behöver den eleven bara läsa två och så vidare. Lärare D pratade om att öka på anpassningarna efter hand som de anses behövas, börja med att anpassa lite och om det krävs anpassar man mer. En annan sak som lärare D tar upp är att inte tjata på eleverna, tjat är något som sällan leder till framgång. Det är bättre att vara lyhörd för eleven och anpassa till dess behov. Lärare D beskriver det så här:

Man får ta steg för steg och koka ner det. Du får erbjuda att de kan sitta i en mindre grupp i ett grupprum, om inte det går kan de få prata bara med mig. Det blir ju ett problem när eleven är så låst att den knappt inte kan prata högt på engelska. Du kan inte sätta betyg om de är knäpptysta, det är en fjärdedel av förmågorna. Men det är ganska sällan jag ser de eleverna. De eleverna jag har haft som är så oroliga har haft jättehöga förmågor, de levererar texter som är wow, presterar toppresultat på hör- och läsförståelse. Det är konstigt, de verkar inte vara så rädda för att säga fel egentligen, det verkar var någon slags blockering som de har, vi lärare har inte kompetens att hjälpa eleverna att ta sig igenom den. Men försöka smalna ned antalet som lyssnar. Det funkar nästan alltid och det är väldigt sällan som det inte alls går om man är lyhörd för deras önskemål. Lärare D.

Lärare D säger också att det är de vuxna som har ansvar för att ge eleverna talutrymme. I nästan alla klasser finns det elever som alltid vill svara på frågor, lärare får inte missa de som kanske vill men som inte räcker upp handen. Om man har elever som deltar mindre muntligt säger lärare D att det är viktigt att hålla koll på de eleverna och vid minsta antydning till att de kan svara ge dem ordet. Detta kan enligt läraren uppmuntra eleven till att våga räcka upp handen en annan gång.

Lärare E använder ett helt annat arbetssätt då undervisningen i engelska sker genom rollspel. Lärare E spelar en karaktär som inte kan engelska och ber eleverna om hjälp. Att be eleverna om hjälp ändrar maktpositionen och eleverna får känna att de är bättre än läraren på något. Enligt denna lärare är detta något som fungerar väl. Om eleverna ändå inte vill tala engelska försöker läraren ge uppgifter som är lagom svåra, att börja med att säga ett ord för att sedan bygga på.

## 5. Diskussion och slutsats

Syftet med studien var att undersöka hur engelsklärare i årskurs 4–6 arbetar för att främja det muntliga deltagandet på engelska vid engelskundervisning. Vidare var

syftet att ta reda på hur man arbetar med de elever som inte främjas till att delta muntligt trots det arbete läraren gör för att främja hela klassens deltagande. Studiens resultat kommer diskuteras utifrån tidigare forskning utifrån de olika sex nivåerna i pyramiden som förklarar teorin kring WTC (MacIntyre, Dörnyei, Clément och Noels 1998). Anledning till att pyramiden används i diskussionen är för att sätta in de arbete lärare genomför i ett sammanhang. Därefter presenteras slutsatserna som har kunnat dras utifrån insamlade data. Sist i avsnittet presenteras förslag på vidare forskning inom området.

## 5.1. Diskussion

### *Nivå sex*

På nivå sex återfinns elevens personlighet och elevens närmaste omgivning. Utifrån de utsagor som framkommit under intervjuerna med de lärare som deltagit i studien har elevens personlighet en stor roll i huruvida eleven kommer tala eller ej. Lärare A, B & D tog upp att de elever som inte talar engelska i klassrummet ofta inte talar särskilt mycket i de andra ämnena heller. Tidigare forskning (MacIntyre 2007) säger att elevens personlighet är svår att påverka och detta är även de lärare som deltagit i studien medvetna om. Det lärare kan påverka är elevens närmaste omgivning. Lärare D som undervisar på högstadiet nämnde under intervjun att lärare som undervisar sina elever i fler ämnen än enbart engelska har större påverkan då de befinner sig i elevernas närmaste krets och har en större möjlighet att påverka elevens vilja att kommunicera därigenom.

På nivå ett är arbetet med eleverna tidskrävande och något av ett detektivarbete. Lärare B har en elev med höga förmågor men oro inför att tala engelska och det har krävts mycket arbete för att eleven skulle kunna genomföra muntliga nationella prov i engelska. Lärare B har valt att fråga eleven själv hur eleven skulle vilja genomföra dessa prov för att skapa så goda förutsättningar som möjligt. Enligt denna lärares utsagor jämfört med MacIntyre (2017) som identifierade de tre huvudfaktorerna kring talängslan kan man se att det är de kognitiva faktorerna som personlighet tillsammans med de akademiska faktorerna, främst förväntningarna på sina egna förmågor som påverkar denna elev så starkt. Att läraren väljer att fråga



eleven om önskemål inför att eleven ska tala engelska är en metod som kan fungera. Det stärker också relationen mellan lärare och elev då eleven får en känsla av att vara förstodd. Tidigare forskning av Alrabai (2022) bekräftar att lärarens verbala och mentala närhet till eleverna påverkar elevernas vilja att tala engelska. En del som togs upp i denna forskning var just empati, öppenhet och inkludering.

Empati, öppenhet och inkludering är också i enlighet med det arbete som lärare A & D genomför. Arbetet med de elever som inte vill tala engelska börjar för båda dessa lärare i arbetet för hela klassen, sedan gör de mer av samma anpassningar för de elever som har svårt eller känner en oro inför att tala engelska. Både lärare A & D är empatiska på så vis att de förstår hur mycket dessa elever kämpar med sig själva och inkluderande i den mån de kan. De minskar ned antalet elever i de grupper där dessa elever arbetar för att eleven ska inkluderas så mycket som möjligt men ändå våga tala. Det är inte inkludering att tvinga en elev att prestera muntligt inför hela klassen.

#### *Nivå fem*

På nivå fem i pyramiden finns en ambivalens hos eleven mellan elevens vilja att kommunicera och oviljan att kommunicera. Huruvida eleven väljer att tala eller ej beror på den kommunikativa kompetensen som eleven anser sig besitta, den sociala situationen och attityder i gruppen. Det som var mest frekvent förekommande i resultaten på denna nivå är klassrumsklimatet och gruppdynamiken. Lärare E som träffar många olika elevgrupper under kortare tid anser att attityderna i dessa grupper har stor påverkan på huruvida eleverna i klassen kommunicerar på engelska. I en grupp med bättre dynamik och bättre klimat säger lärare E att eleverna är mer villiga att utforska okända saker tillsammans.

Tidigare forskning inom detta område tar upp klassrumsklimatet som en faktor som har stor påverkan på hur villiga eleverna är att kommunicera (Arnold 2011; Hellqvist & Manguerra 2021; Nilsson 2021; Tsiplakides & Keramida 2009; Young 1991; Zarrinabadi, Ketabi & Abdi 2014). Den tidigare forskningen på området kommer inte med några konkreta förslag på hur lärare bör arbeta med klassrumsklimatet för att öka viljan att kommunicera. Samtliga lärare som deltog i

studien talade om vikten av ett gott klassrumsklimat men också hur lång tid det tar att bygga upp en grupp elever för att skapa detta tillåtande och undersökande klassrum. Alla de lärare som deltog i studien tog upp att det är viktigt att eleverna vet att det inte finns några experter, de lär sig ett språk och att de inte redan kan allt. Detta är i enlighet med Gregersens (2003) forskning som beskriver att det är viktigt att eleverna vet att de inte kommer producera perfekt engelska innan de lär sig mer och att fel är något som förekommer i ett klassrum där elever lär sig ett nytt språk. Enligt lärare A kan användandet av olika roller främja ett mer undersökande och tillåtande klimat. Denna lärare använder sig av de olika roller som ingår i det kooperativa arbetssätt som läraren använder i alla ämnen.

Lärare D anser att det är av högsta vikt att eleverna i klassrummet respekterar varandra och inte skrattar åt varandra. I lärare Ds klassrum är det tydlighet kring att det blir konsekvenser om eleverna skrattar åt någon som säger fel. Detta är i enlighet med MacIntyres (2017) forskning kring främmandespråksängslan och mer specifikt de sociala faktorer som spelar in på elevers oro inför att tala. Dock är rädslan för att bli skrattad åt bara en av dessa sociala faktorer, den följs även av rädslan inför att skämma ut sig, något som är en känsla som finns inom eleven även om ingen klasskamrat skrattar. Även detta kan kopplas till Gregersens (2003) artikel som behandlar vikten av att eleverna vet att det är mänskligt att göra fel. Hur man kan arbeta på detta är dock inget som tydligt framkommer i tidigare forskning eller i utsagor från lärare.

En annan del som kom upp i många av intervjuerna är relationen mellan lärare och elev. Detta tas upp även på nivå ett, en god relation mellan lärare och elev är att önska för att eleverna ska vilja och våga delta muntligt på engelska. Även forskningen tar upp vikten av en god relation mellan lärare och elev. Young (1991) tog upp vikten av att läraren fungerar som en facilitator, en möjliggörare. Lärare D säger att det är viktigt att lärare har förväntningar på sina elever, att man inte bara lämnar eleverna när de inte vill delta. Om läraren inte har några högre förväntningar på sina elever möjliggör inte heller läraren att eleven lär sig mer och får en större tro på sig själv.

På nivå fem är det enligt lärare D viktigt att uppmuntra de elever som visar antydan till att vilja tala. Det är enligt denna lärare lätt att de mer dominanta eleverna alltid går före. Det är viktigt både för lärare D och de andra lärarna som deltog i studien att alla elever får möjlighet att säga något på engelska under lektionen. För lärare A är det viktigt att eleverna får sätta ord på det de arbetar med. Därför startar samtliga lektioner med att lärare A skickar ut en fråga som eleverna får besvara i sina lärpar. Då får alla elever möjlighet att sätta ord på det samtidigt som de får möjlighet att ställa in sig på att tala engelska. Även lärare B, C & E använder sig av något liknande i form av uppvärmning, där eleverna får möjlighet att ställa in sig på att tala ett annat språk. Nilsson (2020) säger att det är lärarens uppgift att sänka tröskeln för elevernas muntliga kommunikation, genom denna typ av lekar eller små uppgifter i början av lektionerna bjuder dessa lärare in samtliga elever till att tala engelska. För en elev som har oro inför att tala kan bara räcka upp handen vara ett stort steg och de lärare som arbetar med handuppräckning bör vara väl medvetna om detta. Med det sagt var det bara en av lärarna (lärare A) som deltog i studien som inte använde sig av handuppräckning. Lärare A skickar ut frågan till de par eleverna sitter i och därmed sänks tröskeln, eleven är inte tvungen att tala inför hela klassen. På så sätt hamnar inte eleven i en obehaglig situation eftersom det enbart är eleven bredvid som hör vad som sägs.

Även val av undervisningsspråk går in under nivå fem. Att alla lärare som deltog i studien ansåg att användandet av enbart engelska är önskvärt är i linje med en del forskning (Ahlquist 2013; Hellqvist & Manguerra 2021). Dock var alla överens om att det inte skulle gynna eleverna att enbart tala engelska då eleverna är i behov av svenska som stöd för att förstå vad som sägs. Den forskning som behandlas tidigare i uppsatsen är inte helt överens med lärarna som deltog i studien men det finns forskare som anser att svenska bör kunna användas som resurs (Nilsson 2021; Nilsson 2020). Bland annat lärare A, B & D var tydliga med att användande av enbart engelska skulle vara direkt elakt mot de elever som inte förstår. Om eleverna inte förstår vad som sägs kommer de inte heller vilja prata och av denna anledning väljer dessa tre lärare det undervisningsspråk som främjar elevernas vilja att tala engelska.

### *Nivå fyra*

På denna nivå finner vi elevens inre motivation, gruppens motivation och självförtroendet eleven besitter inför att tala engelska. Lärare E träffar många elevgrupper under en kortare period och lämnade en utsaga som sade att det snabbt går att avgöra hur elevgruppen kommer ta sig an att tala engelska. Lärare E säger att elevernas motivation och vilja smittar. Finns det en elev i gruppen som inte vill kan det lätt smitta de andra eleverna.

Hur lärare väljer att korrigera sina elever när de talar engelska tillhör också nivå fyra då det är något som påverkar dels elevernas självförtroende, dels elevernas motivation. När det kommer till korrigering av eleverna och hur denna påverkar deras vilja att kommunicera finns det i forskning (Boyd 2021; Gregersen 2003; Hellqvist & Manguerra 2021; Tsiplakides & Keramida 2009; Young 1991; Zarrinabadi, Ketabi & Abdi 2014) många olika förslag och så även i de utsagor som lärarna i denna studie lämnat. Lärare A väljer väldigt sällan att korrigera sina elever under tiden de talar engelska. I de fall där de arbetar med ett specifikt moment som exempelvis *have/has* korrigeras den del som de arbetar med. I dessa fall är eleverna medvetna om att läraren kommer korrigera enbart de fel som har med *have* och *has* att göra, detta är enligt Nilsson (2020) en metod som fungerar väl då eleverna är förberedda på vad som kommer korrigeras. Lärare B korrigerar i större utsträckning när eleverna läser högt, i de fallen tas orden upp som svåra och hela klassen får träna på dessa ord. Lärare C väljer att korrigera när eleverna talar till skillnad från lärare E som inte korrigerar alls, i stället hjälper lärare E eleven med svåra ord. Lärare D talade om störande och förstörande fel och korrigerar enbart de fel som är förstörande, dock sällan under tiden eleven talar. Lärare D var den enda läraren som tog upp att korrigering i många fall sker efter att eleven har talat engelska och inte under tiden. Att korrigera är något som lärare D ser som viktigt för att eleven ska lära sig att göra bättre nästa gång. Denna återkoppling sker ofta muntligt och inte inför klassen.

Lärare D var tydlig med att det är viktigt att knyta undervisningen till elevernas verklighet. Om eleverna är intresserade av ämnet och känner att det är något de kan få användning av att kunna så finner de en inre motivation till att tala och därmed

kommer de använda mer engelska. Det är i linje med Zarrinabadi, Ketabi & Abdi (2014) som kunde se att fler elever valde att delta vid muntlig interaktion om ämnet som de pratade om intresserade dem. Även andra lärare som deltog i studien tyckte att elevnära ämnen var viktiga men enbart lärare D uttryckte att intresset spelar stor roll för elevers vilja att kommunicera på engelska. Alla lärare utom en (lärare E) använder sig av läroböcker på olika sätt i engelskundervisningen och bland annat lärare B & D använder enbart vissa utvalda delar ur läromedlet och plockar in texter och liknande utifrån. Lärare D som trycker på hur viktigt intresset är väljer bort de delar ur läromedlet som anses vara för långt ifrån elevernas intresseområden. Om man väljer att följa läromedlet från start till slut så kommer det att finnas områden som enligt eleverna är mindre intressanta.

Att använda sig av lekfulla och roliga aktiviteter hamnar på nivå fyra på grund av dels motivationen, dels användandet av roller som alibi. Lärare E använder sig enbart av rollspel, något som lärare A, B & D också gör i en viss utsträckning. Att rollspel skulle vara gynnsamt är något som Ahlquists (2013) forskning styrker. Lärare E är överens med Ahlquist (2013) och uttrycker att eleverna använder sina roller som alibi och därigenom vågar tala engelska. Dock är de projekt som lärare E genomför mer intensiva och eleverna har under dessa rollspel engelska i upp till fem timmar och att eleverna får lov att tala engelska mer kontinuerligt och under sammanhängande längre tid ska vara gynnsamt säger även Liu och Chen (2014). Därför är det vid dessa längre projekt svårt att avgöra om det är intensiteten eller själva rollspelet som främjar elevernas vilja att tala engelska. Lärare E kunde se en tydlig skillnad på hur villiga eleverna var att tala engelska i början av ett rollspel mot slutet av rollspelet. Lärare D kunde också se fördelar med rollspel men uttryckte vikten av att det inte blev för mycket lek av det. Risken är att lärandet går förlorat om eleverna bara ser aktiviteterna som en lek och inte som ett lärande. Därför måste gruppen av elever avgöra huruvida denna typ av rollspel är lämplig att genomföra. Både lärare B & D tog också upp att rollspel inte är för alla elever, de elever som är mer ängsliga tycker inte om att vara i centrum och då kan rollspel göra det värre. Därför är det viktigt att läraren ständigt anpassar val av arbetssätt till sina elever.

### *Nivå tre*

På nivå tre finns det hos eleverna en viss avsikt att kommunicera med specifika personer i specifika situationer. Att en av de konkreta strategierna för att öka det muntliga deltagandet på engelska i klassrummet enligt informanterna är arbete i mindre grupper eller par är föga förvånande. Många forskare (Nilsson 2020; Tsiplakides & Keramida 2009; Young 1991; Zarrinabadi, Ketabi, & Abdi, 2014) rekommenderar just arbete i små grupper eller par som en strategi eftersom de mindre grupperna gör att eleverna känner mer trygghet i en liten grupp än inför hela klassen. Alla informanter var överens om att arbete i små grupper främjade elevernas muntliga deltagande men däremot skiljer det sig i hur de väljer att dela in eleverna i dessa grupper. Ytterligheterna är lärare A som alltid delar in sina elever mot lärare D som låter eleverna dela in sig själva. Lärare A anser att eleverna behöver stöd i indelningen för att eleverna inte ska välja sin bästa kompis, de paras ihop med någon som är på liknande nivå för att eleverna ska kunna ge varandra skjuts.

Alla lärare var överens om att eleverna har höga förväntningar på sina egna förmågor i att självständigt producera meningar. Detta visar också MacIntyres (2017) forskning på talängslan upp som en av de akademiska faktorerna. Eleverna är fortfarande ganska unga och lärare A bygger upp tydliga stödstrukturer för att eleverna ska kunna producera meningar på engelska. Stödstrukturerna är skriftliga och för alla elever i klassen som känner att de behöver dessa. När stödstrukturerna finns på tavlan behöver eleverna inte be om hjälp, något som för de mer ängsliga eleverna kan vara svårt. Lärare C ger till skillnad från lärare A muntligt stöd när det behövs. Eleverna ber om hjälp med ett ord eller en fras och så får de dessa muntligt direkt av läraren. Detta kräver förstås mindre tid i början av lektionen men eleverna blir inte lika självständiga.

### *Nivå två och nivå ett*

På nivå två är eleverna villiga att kommunicera i nästan alla situationer med nästan vem som helst. När eleven befinner sig på den översta nivån är de villiga att

kommunicera, det innebär att eleven på eget initiativ initierar kommunikation på engelska (MacIntyre, 2007).

Samtliga lärare som deltog i studien ansåg att de har någon eller några elever i sin klass som befinner sig på de översta nivåerna i pyramiden. Lärare A, B, C & D ansåg alla att det är av vikt att fortsätta utmana eleverna som befinner sig på dessa nivåer i pyramiden. Lärarna väljer olika sätt att utmana dessa elever, lärare C väljer att låta eleverna som befinner sig här vara gruppleddare vid grupparbete. Lärare A säger i stället att det är viktigt att dessa elever får arbeta med elever på liknande nivå. Risken är enligt lärare A att eleverna tröttnar då de inte får den respons som en elev på liknande nivå hade kunnat ge. Ska man använda sig av denna typ av utmaning för eleven bör den klasskamrat som ska stöttas vara strax under samma nivå som den elev som stöttar.

## 5.2. Slutsats

Syftet med studien var att belysa lärares erfarenheter kring hur de främjar muntligt deltagande både ur ett helklass-perspektiv och ur ett individperspektiv. Även om kunskapen som insamlats i denna studie inte kan leda till någon generaliserbar metod så utesluts inte att studien kan bidra till kunskapsutveckling.

Att de flesta lärare planerar för att bidra till muntligt aktiva elever är tydligt i denna studie. De flesta lärare arbetar mycket på nivå fyra och fem utifrån att det är där många av deras elever befinner sig. Slutsatsen man kan dra utifrån tidigare forskning och den data som samlats in i syfte att belysa lärares erfarenheter är att arbete med att främja det muntliga deltagandet är beroende av vilka elever arbetet ska genomföras med. Något som ständigt behöver styrkas för att främja elevernas muntliga deltagande är klassrumsklimatet, det är både forskare och de lärare som deltagit i studien överens om.

Samtliga lärare anser det svårt att komma över tröskeln på nivå ett i pyramiden. En lärare uttryckte att lärare inte har kompetens till att genomföra den typen av arbete med en elev. Därför kan slutsats dras kring att lärare behöver stöd av exempelvis specialpedagog eller liknande för att hjälpa dessa elever att våga delta muntligt. Tre av de lärare som deltog i studien kunde se att många av de elever som inte deltar

muntligt på engelska inte heller deltar muntligt på andra ämnen, det visar att dessa elever behöver mer stöd än lärare anser att de kan ge för att kunna nå upp till de målen som läroplanen anser att de bör.

### **5.3. Vidare forskning**

I den tidigare forskning som presenteras i examensarbetet samt i den data som samlades in framgår att ett öppet och tryggt klassrumsklimat är avgörande för elevers vilja att tala engelska. Varken i den tidigare forskningen eller i den insamlade data presenterades särskilt många konkreta förslag på hur man faktiskt kan arbeta för ett bättre klimat i klassrummet. Att skapa ett gott klassrumsklimat är inte enbart av vikt för att öka elevers vilja att tala engelska, det är viktigt för att öka trivsel och därigenom elevers prestation i skolan. Konkreta förslag på hur man kan arbeta för ett gott klassrumsklimat som dessutom bygger på vetenskaplig grund är en lucka i forskning som jag funnit under arbetet med denna uppsats.



## 6. Referenser

- Ahlquist, S. (Januari 2013). 'Storyline': a task-based approach for the young learner classroom. *ELT Journal*, ss. 41-51.
- Alrabai , F. (2022). The predictive role of anxiety and motivation in L2 proficiency: An emperical causal model. *Language Teaching Research*.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, ss. 11-22.
- Boyd, E. (2021). *oupeltglobalblog.com*. Hämtat från <https://oupeltglobalblog.com/2021/12/20/correct-english-motivation/> den 28 Mars 2022
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge university press.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4:e upplagan uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Fenyvesi, K. (2020). English learning motivation of young learners in Danish primary schools. *Language Teaching Research* , ss. 690-713.
- Fenyvesi, K. (Maj 2021). Emic perspectives on young Danish learners´foregin language classroom anxiety. *Language Teaching Research* .
- Gregersen, T. (Mars 2003). To Err Is Human: A Reminder To Teachers of Language-Anxious Students. *Foregin Language Annals*, ss. 25-32.

- Hellqvist, B., & Manguerra, N. (2021). *Målspråket i klassrummet - en handbok för lärare i moderna språk*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, ss. 125-132.
- Liu, H.-j., & Chen, T.-H. (den 11 April 2014). Learner Differences among Children Learning a Foreign Language: Language Anxiety, Strategy Use and Multiple Intelligences. *English Language Teaching*, ss. 1-13.
- MacIntyre, P., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*.
- MacIntyre, D. P. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. *New insights into language anxiety*, ss. 11-30.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, ss. 564-576.
- MacIntyre, P., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *Modern Language Journal*, ss. 81-96.
- Nilsson, M. (2020). *Young learners' perspectives on English classroom interaction: Foreign language anxiety and sense of agency in Swedish primary school*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nilsson, M. (2021). Sense of agency among frequently anxious learners of English in Swedish primary school: Mismatching beliefs and experiences. *Acta Didacta Norden*.

SFS 2018:218. *Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. Stockholm: Socialdepartementet

Shirvan, M. E., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Taherian, T. (2019). A Meta-analysis of L2 Willingness to Communicate and Its Three High-Evidence Correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, ss. 1241-1267.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (5:e upplagan uppl.). Skolverket.

Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *Canadian Center of Science and Education*, ss. 39-44.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Young, J. D. (1991). Creating a Low-anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, ss. 426-439.

Zarrinabadi, N., Ketabi, S., & Abdi, R. (Juli 2014). Facilitating Willingness to Communicate in the Second Language Classroom and Beyond. *The Clearing House*, ss. 213-217.

# Bilagor

## Bilaga 1- Informationsbrev

Hej!

Jag heter Maja Jönsson och studerar till grundskollärare med inriktning årskurs 4–6. Jag skriver nu mitt examensarbete där jag ämnar undersöka hur lärare arbetar för att öka elevers vilja att kommunicera vid engelskundervisning. Jag vill undersöka hur lärare ser på de utmaningar som kan finnas och hur lärare arbetar för att minska elevers talängslan. Min förhoppning är att studien ska ge en bättre förståelse för hur aktiva lärare arbetar för att öka elevernas vilja att kommunicera.

Studien bygger på en kvalitativ metod där jag ämnar genomföra semistrukturerade intervjuer med lärare som undervisar i engelska i årskurs 4–6. Utifrån dessa faktorer tillfrågas du om ditt deltagande. Studien kommer att bygga på intervjuer med 6 lärare. Intervjun förväntas ta ca. 40 minuter. Under intervjun kommer jag att ställa frågor kring ovanstående ämne.

I studien kommer jag ta hänsyn till Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer, [Etik i forskningen – Vetenskapsrådet](#). Du som respondent blir genom detta missivbrev informerad om studiens syfte. Närsomhelst under studiens gång kan du som respondent kontakta mig på mejladressen nedan och välja att avbryta din medverkan utan att ange orsak. All insamlad empiri kommer avidentifieras och därmed inte härledas tillbaka till dig. Under den tid materialet existerar i form av inspelningar kommer den behandlas med stor försiktighet och bevaras på en hårddisk som enbart jag har tillgång till. Empirin kommer enbart att användas för att besvara forskningsfrågorna och kommer raderas när rapporten är färdig och bedömd. Högskolan Kristianstad är personuppgiftsansvarig för all behandling av personuppgifter och att de behandlas i enlighet med GDPR. Mejladress GDPR

När arbetet är färdigställt får du som respondent gärna ta del av det.

Vid eventuella frågor kan du kontakta mig på

[Maja.jonsson0703@stud.hkr.se](mailto:Maja.jonsson0703@stud.hkr.se)

Eller min handledare Maria Freij

[Maria.freij@hkr.se](mailto:Maria.freij@hkr.se)

Med vänliga hälsningar

Maja Jönsson

## Bilaga 2 - Samtyckesblankett

Hur lärare arbetar för att öka elevers vilja att kommunicera.

- Jag är informerad om studiens syfte och valet av tillvägagångssätt.
- Jag är informerad om att studien följer Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer.
- Jag är informerad om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst har rätt att avbryta min medverkan i studien.
- Jag är informerad om att min medverkan i studien är anonym. De uppgifter som jag uppger kommer att transkriberas för att utomstående inte ska kunna identifiera mig, min arbetsplats eller ort där jag arbetar.
- Jag är informerad om att allt intervjumaterial som samlas in behandlas konfidentiellt och förvaras oåtkomligt för andra. Dessutom har jag blivit informerad om att allt material förstörs efter att studien är genomförd och godkänd av examinator.
- Jag är informerad om att studien enbart kommer användas i forskningssyfte.
- Jag är informerad om att studien kommer publiceras på Högskolan Kristianstads forskningsportal.

Ort och datum

.....

Medverkandes underskrift

.....

Namnförtydligande

.....

Mejladress om medverkande vill ta del av studien

.....

## Bilaga 3 - Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor

- Hur gammal är du?
- Vilken årskurs undervisar du i?
- Vilka årskurser är du behörig att undervisa i?
- Hur länge har du undervisat i engelska?
- Undervisar du i andra ämnen än engelska?
- Vilka ämnen är du behörig att undervisa i?

### **1. Hur upplever du dina elevers inställning till att prata engelska i klassrummet?**

- Vad tror du att det beror på att..... de pratar mycket? Pratar lite?
- Är det några särskilda situationer de pratar mycket?
- Är det några särskilda situationer de inte pratar alls?
- Brukar dina klasser vara så?
- Hur brukar en lektion se ut? Vad har vi för uppdelningen
- Kan du se någon skillnad mellan när elever får prata om saker de tycker är intressanta/inte så intressanta?
- Hur gör du när de inte ska prata om sina egna intressen, hur lockar du in dem?
- Finns det någon elev som inte pratar alls, vad gör du med den eleven?
- Hur brukar den muntliga kommunikationen i det engelska klassrummet se ut? (lärare-elev eller elev-elev?)
- Är det annorlunda i formella och informella situationer? Har du elever som talar med kamrater men inte kan presentera? Hur gör du då?

### **2. Hur arbetar du för att främja elevers muntliga deltagande på engelska vid engelskundervisningen?**

- Vad gör du för att främja deras muntliga deltagande? varför?
- Hur ofta arbetar du med muntliga aktiviteter i undervisningen? Hur brukar du planera undervisningen för att motivera till muntlig kommunikation? Vilka arbetsformer/aktiviteter föredrar du? Varför?

- Under vilka situationer (arbetsformer/aktiviteter) upplever du att elever vill kommunicera? Finns det muntliga aktiviteter/arbetsformer som fungerar bättre än andra? I sådana fall vilka och varför?
- Vad tror du att elever främst motiveras av för att vilja kommunicera?
- Var tror du att elever helst tränar på att prata engelska? Varför tror du att det är så?
- Använder du några speciella metoder? Fungerar de för alla? Hur gör du med de elever det inte fungerar för?
- Använder du dig av speciella strukturer? Fungerar de för alla? Hur gör du med de elever det inte fungerar för?
- Vilket upplägg har du på undervisningen för att främja elevernas muntliga deltagande? Använder ni läroböcker? Lekar? Drama? Annat? Fungerar de för alla? Hur gör du med de elever det inte fungerar för?
- Tycker du att det är viktigt att arbeta aktivt för att främja elevers muntliga deltagande?
- Är det du ensam som använder dessa metoder/strukturer/arbetssätt eller arbetar ni kollegialt med dessa frågor?
- Pratar eleverna frivilligt eller behöver de uppmuntras till att tala? Hur uppmuntrar du till tal?
- Händer det att du talar svenska? I vilka situationer? Varför? Är det planerat? Hur påverkar det elevernas vilja att delta muntligt?
- Läroplanen säger att eleverna ska få möjlighet att öka tilltron till sin egen förmåga, hur arbetar du för att uppnå detta?
- Hur ofta arbetar du med muntliga aktiviteter i undervisningen? Hur brukar du planera undervisningen för att motivera till muntlig kommunikation? Vilka arbetsformer/aktiviteter föredrar du?
- Under vilka situationer (arbetsformer/aktiviteter) upplever du att elever vill kommunicera? Finns det muntliga aktiviteter/arbetsformer som fungerar bättre än andra? I sådana fall vilka och varför?
- Kan du se på en elev att den har viljan att delta muntligt även om eleven inte pratar hela tiden? Hur uppmuntrar du?

### 3. När elever inte vill delta, hur gör du då?

- Upplever du att det finns elever som inte vill eller vågar använda det engelska språket muntligt? Hur stor andel i klasserna? Varför tror du att vissa elever inte vågar eller vill använda språket?
- Är det annorlunda bland yngre/äldre elever?
- Händer det att elever enbart svarar på svenska? Vad gör du då?
- Varför tror du att vissa elever inte vill delta muntligt?
- Gör du några speciella anpassningar för de elever som inte vill delta muntligt? Vilka? Hur? När?
- Pratar ni lärare emellan kring hur man kan arbeta för att få dessa elever att delta?