ÖREBRO UNIVERSITET
Institutionen för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap
Huvudområde: pedagogik

Att tala är silver, att tiga är guld?

- En kvalitativ studie om interaktion i samband med talad engelska under engelsklektionerna

Emma Aldegren

Pedagogik med didaktisk inriktning III
Uppsats, avancerad nivå, 15 högskolepoäng
Vårterminen 2014

Sammanfattning

Studien syftar till att undersöka gymnasieelevers interaktion under engelsklektionerna, samt vilka faktorer som begränsar respektive möjliggör engelska som arbetsspråk under lektionerna. För att studera detta har tre semistrukturerade gruppintervjuer med totalt åtta elever i årskurs två på gymnasiet genomförts. Analysarbetet har inspirerats av symbolisk interaktion som teoretiskt perspektiv. Perspektivet innebär att enskilda individer är beroende av andra människor i den sociala kontexten; det är först genom andra personers respons som människan, det egna jaget, skapas. Studiens resultat visar att den främsta orsaken till att eleverna inte pratar engelska under lektionerna är oro. En oro som främst baseras på hur klasskamraterna men även läraren bemöter och uppfattar dem. Vidare visar resultatet att faktorer som till exempel gruppsammansättning, arbetsformer, krav och engelsklärarens språk är avgörande för hur mycket engelska eleverna talar. Studiens resultat överensstämmer till viss del med tidigare forskning, men vissa aspekter skiljer sig åt som till exempel hur indelning bör ske då eleverna ska samarbeta med varandra samt hur läraren ska agera mot eleverna. I resultatet framkommer det även att eleverna är mer oroliga för klasskamraternas uppfattning om dem i samband med talad engelska än vad de är för lärarens uppfattning. De intervjuade eleverna talar även om betygssättning som en hämmande mer än motiverande faktor när det kommer till att tala engelska.

Nyckelord: arbetsspråk, elever, talad engelska, engelskundervisning, prata, oro, klasskamrater, interaktion i klassrummet

Innehållsförteckning

1 INLEDNING 1

1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 2

1.2 DISPOSITION 2

2 TIDIGARE FORSKNING OM INTERAKTION I SAMBAND MED TALAD ENGELSKA UNDER ENGELSKLEKTIONERNA 3

2.1 SÖKNINGSFÖRFARANDE 3

2.2 KUNSKAPSLÄGET 4

2.2.1 Oro inför muntlig produktion 4

2.2.2 Interaktion som motivationsskapande aktivitet 5

2.2.3 Pedagogens roll 6

2.3 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING 7

3 TEORETISKT PERSPEKTIV 8

3.1 SYMBOLISK INTERAKTIONISM 8

3.1.1 Symbolisk interaktionism i relation till min studie 9

4 METOD FÖR DATAINSAMLING 10

4.1 DEN KVALITATIVA INTERVJUFORMEN 10

4.2 URVAL 11

4.3 PRAKTISKA ÖVERVÄGANDEN 11

4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN 13

4.5 TRANSKRIBERINGSREDOVISNING 13

4.6 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT FÖR ANALYS AV MATERIAL 14

5 RESULTAT: FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ATT TALA ENGELSKA I KLASSRUMMET 15

5.1 INTERAKTION LÄRARE-ELEV 16

5.1.1 Betydelsen av otvungen interaktion 18

5.1.2 Bedömningsaspekten vid muntlig produktion 20

5.1.3 Betydelsen av lärarens uppgifter 22

5.2 INTERAKTION ELEV-ELEV 23

5.2.1 Oro för negativ respons 25

5.2.2 Gruppinteraktion 26

5.2.3 Interaktion vid muntlig presentation 28

5.2.4 Ett accepterande och stödjande klassrumsklimat 30

5.3 RESULTATSAMMANFATTNING 32

6 DISKUSSION 34

6.1 METODDISKUSSION 34
6.2 RESULTATDISKUSSION 35
6.2.1 Elevernas perspektiv kring interaktion i klassrummet 35
6.2.2 Främjande och hämmande faktorer för att tala engelska i klassrummet 36
6.2.3 Vidare forskning 39
6.3 SLUTSATSER 40
REFERENSER 41

1 Inledning

I takt med en allt mer globaliserad värld har vikten av att kunna tala engelska ökat i privata såväl som offentliga sammanhang (Björkman, 2011). Idag tillämpas engelska som kommunikationsspråk, *lingua franca*, mellan människor med olika modersmål på de flesta europeiska universitet vilket ställer språkmässiga krav på studenterna (Ibid). Exempelvis så krävs godkända kunskaper i engelska 5 som är obligatorisk för alla gymnasieprogram för att få en högskoleförberedande examen (Högskoleverket, 2012). Ämnets syfte fastslår även att ”Undervisningen ska i allt väsentligt bedrivas på engelska.” (Skolverket, s, 53). Detta kan tolkas som att pedagoger och studenter i huvudsaklig del ska tala engelska under engelsklektionerna eftersom det sker ett kontinuerligt lärande mellan lärare-elev såväl som mellan elev-elev. I relation till detta har studier av bland annat den svenska skolan visat att cirka 80 procent av eleverna tycker om att tala engelska (Kim-Rivera, E.G, 1999).

Att eleverna tycker om att tala engelska överensstämmer med mina egna erfarenheter från min verksamhetsförlagda utbildning och mina vikariat där eleverna poängterat vikten och intresset av att kunna tala bra engelska. Många av de elever jag har mött ute på skolorna har uttryckt en önskan om att engelskundervisningen i allt större utsträckning borde fokusera på det talade språket istället för det skrivna språket. Trots detta har jag märkt en oro hos eleverna när det väl blir tillfälle för muntlig produktion då många elever väljer att retirera till svenska om det inte specifikt är uttalat att talad engelska krävs för godkänt betyg. Detta skapar frågor hos mig gällande varför det hos eleverna uttryckta intresset för att tala engelska inte återspeglas i deltagandet av icke direkt examinerande muntliga aktiviteter i klassrummet. Ett ämne som inte behandlas i kurslitteraturen vid universitetsstudier till engelsklärare i Örebro och som verkar vara relativt obeforskat i Sverige. Då muntlig framställning ofta sker i samspel med andra anser jag det vara av vikt att undersöka hur interaktionen i engelskundervisningen tar sig uttryck. Detta för att förstå varför elevernas intresse inte återspeglas i interaktionen i klassrummet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka hur det i interaktionen mellan lärare och elever under engelsklektionerna skapas förutsättningar för att tala engelska i klassrummet. Fokus kommer att ligga på problematik såväl som möjligheter gällande hur de skapar varandra i interaktionen. Det vill säga; vad begränsar talad engelska på lektionerna alternativt vad möjliggör engelska som arbetsspråk på engelsklektionerna då eleverna samspelar med varandra. Mitt syfte genererar således följande forskningsfrågor:

- Hur lyder elevernas upplevelser av att tala engelska i klassrummet?
- Vad beskriver eleverna att deras upplevelser beror på?
- Vad främjar elevernas vilja att tala engelska i klassrummet?
- Vad begränsar elevernas vilja att tala engelska i klassrummet?

1.2 Disposition

Uppsatsen är indelad i sex olika kapitel. Efter det inledande kapitlet följer ett kapitel om tidigare forskning som syftar till att ge läsaren en överblick av de studier som har bedrivits på området. Det tredje kapitlet presenterar det teoretiska perspektiv som jag har använt mig av i uppsatsen. Det fjärde kapitlet redogör för de metodiska val jag gjort i anslutning till min studie. Vidare presenterar jag i kapitel fem resultatet som är indelat i två huvudrubriker med respektive underrubriker. Efter det följer i kapitel sex en diskussion som är uppdelad i två olika rubriker: metoddiskussion och resultatdiskussion. I kapitel sex presenteras även arbetets slutsatser och förslag för framtida forskning.

2 Tidigare forskning om interaktion i samband med talad engelska under engelsklektionerna

I följande kapitel kommer jag att redovisa hur jag har gått till väga när jag har sökt det vetenskapliga material som ligger till grund för min uppsats samt vad den tidigare forskningen har kommit fram till.

2.1 Sökningsförfarande

I min sökning efter tidigare forskning har jag använt mig av Örebro universitetsbiblioteks digitala söktjänst Summon. Först prövade jag sökord på svenska, men då sökord som till exempel ”engelska i skolan”, ”tystnad engelska”, ”oro engelska”, ”ovilja engelska” och ”engelskundervisning” inte gav några passande sökresultat så prövade jag att använda mig av engelska sökord. Via sökorden ”language anxiety”, ”English language education”, ”anxious students” och ”speaking anxiety” hittade jag de artiklar som ligger till grund för denna uppsats. Endast en vetenskaplig artikel behandlar engelska som andraspråk i den svenska skolan. Artikeln fokuserar på historiska fakta och inte elevers upplevelser av engelska som andraspråk och är från 1999. De övriga studierna behandlar engelska som andraspråk i Chile, Grekland och Kina och fokuserar på deltagarnas upplevelser av att tala engelska. Alla studier utom den kinesiska är kvalitativt utförda. Den kinesiska studien består av närmare 1000 enkätdeltagare, medan de övriga studierna bygger på kvalitativa intervjuer av studenter i kombination med observationer. Studierna publicerades mellan år 1999 och år 2011 och fokuserar på användandet av talad engelska i klassrummet.

Då få svenska studier har bedrivits på området har jag använt mig av böcker skrivna av svenska forskare inom ämnena pedagogik och språk för att sätta in problematiken i en svensk kontext. Även denna litteratur fick jag vetskap om via söktjänsten Summon då jag använde mig av sökordet ”språkdidaktik”. Jag har även använt mig av referenslistor publicerade i studierna och böckerna ovan för att finna vidare inspiration och kunskap om engelska som skolämne. En stor del av den litteratur jag fann fokuserar på inlärningsprocesser där det talade språket ges begränsat utrymme i relation till skriftspråket, detta i studier såväl som artiklar. Inget av det vetenskapliga materialet jag fann är baserat på eller publicerat efter införandet av GY11 (Skolverket, 2011) vilket innebär att det finns en avsaknad av forskningsmaterial kring rådande kursplaner i engelska på gymnasiet.

2.2 Kunskapsläget

Följande kapitel är indelat i tre olika teman som jag funnit i tidigare forskning; muntlig presentation, interaktion som motivation och pedagogens roll.

2.2.1 Oro inför muntlig produktion

Det finns en stor spridning gällande hur ofta elever uttalar sig under lektionstid i skolan (Dysthe, 1996). De mest verbala eleverna yttrar sig upp till sjutton gånger så ofta som de mindre verbala eleverna i undervisningssammanhang (Ibid). En av orsakerna till att många elever väljer att inte tala under lektionerna beror enligt Tammy S. Gregersen (2003) på oro inför den egna prestationsförmågan. Gregersen (2003) hävdar i sin studie att forskning visar att det till stor del är rädslan för att göra fel som begränsar studenters vilja att kommunicera på engelska. Gregersen (2003) menar att misstag är en nödvändig del i lärandeprocessen, men att oroliga elever i språkundervisningen ser varje korrektion som ett misslyckande då dessa studenters mål är felfri kommunikation. Detta skiljer sig från de elever som inte känner oro, de eleverna anser istället att misstag är utan betydelse så länge man lyckas med målet: kommunikation (Ibid). Enligt en studie utförd av Keramida Areti och Tsiplakides Iakovos (2009) visade sig orsaken till oro vara baserad på rädslan för misstag samt oro för negativa utvärderingar av lärare eller klasskamrater i form av korrektion eller skratt. På grund av dessa risker ville de inte delta i aktiviteter som inkluderade engelskt tal. Även andra studier visar ett samband mellan oro och prestation (Guiora m.fl., 1972). Elevers oro leder ofta till hämningar som försämrar prestationsnivån exempelvis genom försämrat uttal.

Liu Meihua och Lu Zhongshe (2011) undersökte genom en enkät sambandet mellan oro för att tala engelska och användandet av kognitiva strategier och metakognitiva strategier. Kognitiva strategier innefattar till exempel att repetera ett engelskt program tills förståelse för innehållet är nådd eller att försöka hitta mönster i engelskan, medan metakognitiva strategier bland annat innefattar personliga mål för att förbättra engelskan och självutvärderingar gällande språknivå. Av undersökningen framkommer att en tredjedel av eleverna känner oro inför att tala engelska i klassrummet. Resultatet visade även att de oroliga eleverna använde färre strategier i sitt språkanvändande vilket även påverkade prestationsnivån negativt. Detta stödjer enligt Meihua och Zhongshe (2011) tesen att en elevs kognitiva och metakognitiva strategier är sammankopplade med en elevs oro vilket i sin tur påverkar resultatet. Vid ökat användande av strategier minskar misstag såväl som oro. I enkätstudien framkom även att oro i samspel med annat kan verka positivt när det kommer till talad engelska; om eleven känner en oro för till exempel en utvärdering kan detta leda till att eleven jobbar hårdare (Ibid). Detta resonemang stödjs av Patsy M. Lightbown och Nina Spada som (2006) skriver att oro inför

muntlig framställning kan öka elevens fokus och drivkraft. I kontrast till det hävdar Areti och Iakovos (2009) att aktiviteter som innefattar talad engelska är den främsta anledningen till oro vid andraspråksinlärandet. För att kunna säkerställa detta krävs det att man först definierar källan till oron hos eleverna. Först när dessa ingripanden ägt rum kan man förvänta sig ökade engelskkunskaper hos oroliga elever (Ibid).

2.2.2 Interaktion som motivationsskapande aktivitet

En viktig aspekt för att motivera fler elever att tala ett andraspråk i klassrummet är att fokus i interaktionen inte enbart handlar om att ge korta svar utan att interaktionen är utformad så att längre svar krävs (Abrahamsson, 2009). Detta gäller oavsett om interaktionen sker mellan lärare och elev eller mellan elev och elev. Det kan vara fördelaktigt för pedagogen att lämna över interaktionen till eleverna då samspelet dem emellan blir mer genuint och avslappnande än vad det blir mellan lärare och elev, något som kan främja elevernas motivation och kommunikation (Ibid). Enligt Olga Dysthe (1996) tar pedagogen upp sjuttiofem procent av talutrymmet i den kommunikation som sker mellan lärare och elev. Ett genomsnittligt svar på en fråga ställd av en lärare till en elev består av tre ord. Detta är ett resultat av lärarens planering; pedagogen utgår ofta från sitt eget lektionsupplägg där oväntade svar från eleverna inte ingår i planeringen, istället ställer läraren enbart korta frågor till eleverna och står själv för reflektionerna (Ibid).

Motivation i relation till att tala ett främmande språk är även ofta sammankopplat med elevens behov att kommunicera på målspråket samt elevens inställning till människorna och kulturen där språket talas (Lightbown & Spada, 2006). Om eleven ser sig ha ett starkt behov av att tala exempelvis engelska nu eller i framtiden ökar elevens vilja att kommunicera på engelska under lektionstid, på samma sätt ökar motivationen om elev gillar exempelvis den amerikanska eller brittiska kulturen (Ibid). Rod Ellis (1997) stödjer teorin att det främst är funktionella orsaker som är bidragande till en elevs motivation och hävdar att intresset för kulturen är bidragande. men sekundärt till de bidragande/funktionella orsakerna. Ellis (1997) hävdar även att det finns två andra orsaker till motivation i relation till andraspråksinlärning; resultat och inre motivation. Att goda resultat kan främja elevens intresse för ämnet samt att eleven kan bli engagerad och motiverad genom exempelvis intressanta lektioner eller aktiviteter (Ibid). Studier har visat att exempelvis grupparbeten som arbetsform under lektionerna kan öka elevernas engagemang, ansvarskänsla och motivation för att tala engelska då arbetsformen minskar känslan av konstant bedömning/utvärdering eftersom de inte är den enda eleven i fokus. Grupparbeten har visat sig vara den mest framgångsrika åtgärden för att få eleverna att tala engelska då de ansåg att det skapade en mer naturlig miljö för användandet av språket än vad exempelvis enskild redovisning gjorde (Areti & Iakovos, 2009).

Enligt George Yule och Doris MacDonald (1990) är det även bra att blanda de grupper eleverna arbetar i så att eleverna inte alltid blir placerade med kurskamrater som är på samma nivå som dem själva. Elever som arbetar tillsammans med kurskamrater på en högre nivå tenderar att samtala under en längre tidsperiod än vad de gjort om de placerats med någon på samma nivå (Ibid). Om eleven visar motvilja för att tala i klassrummet kan inställningen ändras om framställningsformen eller indelningen exempelvis förändras (Lightbown & Spada, 2006). En elev kan exempelvis finna samtal i grupp acceptabelt eller roligt, men däremot känna ovilja inför att tala inför hela klassen (Ibid).

2.2.3 Pedagogens roll

Läraren är ofta elevernas viktigaste källa till målspråket då det är läraren som talar språket ifråga och som lär ut språkkunskaper (Abrahamsson, 2009). Rigmor Eriksson och Jörgen Tholin (1997) anser att det är viktigt att läraren har en avspänd attityd till att prata engelska på lektionerna. Med en avslappnad inställning hävdar de att man kan få nästan alla elever att tala engelska med varandra såväl som med pedagogen under lektionerna. Rigmor Eriksson och Annsofi Jacobsson (2001) poängterar dock vikten av att läraren talar engelska redan i inledningsskedet av lektionerna. Om läraren startar lektionen på svenska är det mycket mer komplext att få eleverna att tala engelska än om pedagogen inleder direkt på målspråket (Ibid). För att få eleverna mer aktiva är det viktigt att pedagogen är en aktiv språkanvändare som ställer frågor till eleverna och agerar på deras respons under lektionerna, exempelvis genom att inkludera elevernas svar i lektionsupplägget (Dysthe, 1996).

Ulf P Lundgren (1981) menar i likhet med Dysthe (1996) att lektionerna i Skandinavien präglas av en lärardominans där lärarna upptar en stor del av talutrymmet. Lundgren (1981) hävdar dock att orsaken till detta beror på att klasserna består av cirka 30 elever. Med så stora elevgrupper skriver han att det enklaste sättet för en pedagog att behålla kontrollen över ett klassrum är att inte ge eleverna för mycket talutrymme. En annan orsak till att lärarna tar upp mer än två tredjedelar av taltiden kontra eleverna beror på rädslan för att inlärningskvalitén sjunker om pedagogen inte styr samtalen. Detta leder till att eleverna i den svenska skolan får mycket få tillfällen att verbalt visa sin kunskap (Ibid).

Lärare kan även främja elevernas deltagande i exempelvis muntliga aktiviteter genom att ge feed-back. För att uppmuntra eleven att fortsätta tala engelska exempelvis bör pedagogen ge omedelbar förstärkning efter ett framförande till eleven, detta genom användandet av elevens namn, ögonkontakt, positiva gester et cetera. Det är viktigt att pedagogen undviker uttalad verbal positiv feedback inför klassen då detta kan indikera att läraren inte tror att eleven kan prestera på den nivån (Areti & Iakovos, 2009). I kontrast till detta anser Dysthe (1996) att det är viktigt för läraren att ge eleven specifik feed-back genom att exempelvis inkludera det eleven sagt i det fortsatta samtalet, detta indikerar till eleven

att hens åsikter är av värde. Dock bör pedagoger undvika generella ord som exempelvis *bra* som egentligt inte säger något om elevens framförande (Ibid). Det är även viktigt att läraren ger indirekt korrigering istället för direkt; avbryt inte eleven för att rätta till ett misstag, låt istället eleven komma med frågor efteråt gällande vad som kan förbättras (Areti & Iakovos, 2009).

Eriksson och Tholin (1997) hävdar att det är viktigt att lärarna skapar ett klassrumsklimat där eleverna känner att det är naturligt att säga fel när man talar ett språk annat än sitt modersmål. Detta kan exempelvis göras genom samtal med eleverna, men även genom att läraren gör en liknelse till små barn som säger fel eftersom språket är nytt för dem. Gällande småbarns språkliga misstag är den allmänna uppfattningen att misstag är okej, samma inställning till andraspråkslärandet/presentationerna borde råda i klassrummet (Ibid). Enligt Areti och Iakovos (2009) kan detta uppnås genom att man tillsammans förhandlar fram konkreta regler som gäller i klassrummet; till exempel att inte skratta vid misstag.

2.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Den tidigare forskningen visar att interaktionen ofta är avgörande för i vilken utsträckning elever talar engelska under lektionstid. Rädslan för negativ respons från lärare och andra elever minskar deltagandet i muntliga aktiviteter (Areti & Iakovos, 2009) samtidigt som oron för bemötandet även påverkar prestationsnivån när eleverna väl deltar i muntlig framställning (Meihua & Zgongshe, 2011). Rädslan för negativ respons från klasskamrater och pedagoger kan även öka elevernas drivkraft till att prestera (Lightbown & Spada, 2006). Då eleverna önskar att delta i muntliga aktiviteter är det viktigt att utrymme till detta ges och att inte läraren dominerar talutrymmet (Dysthe, 1996), istället är det av betydelse att alla deltagare i klassrummet hjälps åt för att skapa ett klimat där eleverna ges möjlighet att tala i långa sekvenser (Abrahamsson, 2009). Utformningen av gruppkonstellationer och arbetsformer är även avgörande för i vilken utsträckning eleven väljer att tala engelska i klassrummet. Enligt Areti och Iakovos (2009) främjar grupparbeten elevernas tal då dem slipper känna sig utpekade i interaktionen. Enligt Yule och MacDonald (1990) är det dock viktigt att lärare och elever har en medvetenhet om att elever på olika nivåer ofta agerar olika och att det därigenom är essentiellt att blanda interaktionsgrupperna för att främja längre samtal på engelska. Oavsett arbetsform är det viktigt att klassen tillsammans skapar ett klimat där det är accepterat att göra fel och där det ses som en del av interaktionen (Eriksson & Tholin, 1997).

3 Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel ämnar jag att redogöra för det teoretiska perspektiv som jag har inspirerats av. Utifrån att jag är intresserad av att studera användandet av engelska i en social kontext där gensvar och bemötande är en del av den dagliga verksamheten i form av exempelvis betyg, utvärderingar och feed-back menar jag att symbolisk interaktionism lämpar sig som perspektiv. Symbolisk interaktionism har många likheter med det sociokulturella perspektivet i det avseendet att det är i mötet mellan människor som kunskap skapas. Enligt Roger Säljö (2000, 2011) fokuserar dock det sociokulturella perspektivet i större utsträckning på hur man exempelvis framställer uppgiften att tala engelska, hur det pedagogiska samtalet ser ut, vilken kontext eleverna kommer från, hur det påverkar den nuvarande kontexten samt ett ökat fokus på lärarens roll. Symbolisk interaktionism betonar i större utsträckning betydelsen av gensvar/stimuli i den sociala kontexten samt vad som uppmuntras och är av betydelse i det sociala sammanhanget. Jag avser därför att använda mig av ett perspektiv inspirerat av George Herbert Meads[1] symboliska interaktionism (Faris, 1937) då jag främst ämnar att studera interaktionen mellan såväl lärare-elev som elev-elev.

3.1 Symbolisk interaktionism

Inom symbolisk interaktionism är Mead en förgrundsgestalt. Ellsworth Faris (1937) skriver att Mead inte enbart studerade den enskilda individen eller enskilda samhällsstrukturer utan fokuserade på samspelet dem emellan då det enligt Mead inte går att separera individ och samhälle. Enligt Faris (1937) hävdar Mead att varje människa skapas i en social kontext där människan är beroende av andra människors gensvar för att skapa det egna jaget; människor skapar varandra genom interaktion. Det den enskilda människan utrycker eller gör har ingen mening förrän någon responderar till det, först då blir det ett meningsskapande. Om till exempel personen du kommunicerar med tvekar med sitt svar påverkar det ditt eget agerande; om du har frågat personen om en tjänst kanske du utför sysslan själv istället för att vänta på svar. På liknande sätt påverkas agerandet om du blir bekräftad direkt (Ibid). Enligt Faris (1937) påstod Mead att då den enskilda individen möts av exempelvis en förolämpning så påverkas personen direkt av orden eller agerandet. Direkt börjar individen rekonstruera det som skett för att överväga vad han/hon kunde ha sagt eller gjort i stället. Under återskapandet spelar personen själv alla roller i den tidigare interaktionen för att utvärdera situationen samt besluta vad den skall göra näst (Ibid).

[1] Då Mead inte gav ut någon tryckt källa under sin livstid är informationen om symbolisk interaktionism främst baserad på tryckt material utgivet av människor i hans närhet efter hans död.

För utvecklandet av jaget är det viktigt att få gensvar och stimuli då individer i en kommunikation definierar en persons gärningar inte enbart genom verbala ord, men även genom symboler såsom bland annat kroppsspråk. Genom olika stimuli lär sig människan hur man svarar i olika situationer (Faris, 1937). Ann Ludvigsson (2009) klargör detta genom sitt fastställande att exempelvis en min kan vara tillräcklig för att skapa rädsla alternativt trygghet vid talproduktion.

Michael Quinn Patton (2002) utvecklar resonemanget kring symbolisk interaktionism genom att referera till Herbert Blumer, en av Meads elever. Enligt Patton anser Blumer att sättet olika människor responderar/ger stimuli i en interaktion är beroende av vilken betydelse den enskilda individen anser att agerandet/orden har. Om man exempelvis lägger vikt vid titlar, misstag et cetera eller ej (Ibid).

3.1.1 Symbolisk interaktionism i relation till min studie

Den symboliska interaktionismen innebär i relation till min studie att jag inte kommer att studera eleverna som enskilda individer utan betrakta dem i relation till den kontext de befinner sig i: det vill säga engelskaklassrummet. Detta innebär att jag inte kommer att redogöra för olika individuella orsaker till elevers eventuella motvilja att tala engelska under engelskalektionerna. Enskilda orsaker skulle exempelvis kunna vara fenomen som stammande, blyghet et cetera. Dessa fenomen skulle kunna ingå i min studie men då inte enbart på ett personligt plan utan i den sociala kontexten, ”hur mottas osäkerhet i klassrummet?” till exempel.

Istället kommer fokus i studien att ligga på att undersöka elevers relation och uppfattning till det gensvar de möts av när de talar engelska i klassrummet. Faris (1937) skriver att Mead ansåg att bekräftelse, förolämpningar och dylikt påverkar en individs agerande. I min studie kommer jag att undersöka vad det är i klassrumsklimatet som görs, eller skulle kunna göras för att förbättra situationen.

Blumer i Patton (2002) hävdar att bemötandet är avhängigt vad man lägger vikt på, min studie kan därigenom komma att inkludera vad som är av vikt under språklektionerna. Är det av vikt att tala felfritt? Att öva? Att nå höga betyg? Att ha roligt? Jag anser att det kan vara avgörande vad svaret blir; om eleverna anser att det viktigaste är att prata felfri engelska så kan utebliven framgång inom detta område leda till en viss respons från klassen. Om fokus istället ligger på att öva blir mottagandet eventuellt ett annat.

4 Metod för datainsamling

I detta kapitel kommer jag att presentera vilken metod jag har använt mig av för att samla in data till min studie, studiens genomförande samt vilka överväganden jag har gjort. Min studie kommer inte att behandla lärares uppfattningar om elevers användande av engelska under engelsklektionerna då tidsramen för studien är begränsad.

4.1 Den kvalitativa intervjuformen

Jag har i denna uppsats valt att använda mig av en kvalitativ intervjuform. Runa Patel och Bo Davidsson (1994) hävdar att en kvalitativ insamlingsmetod ger en djupare kunskap kring det som undersöks än exempelvis en kvantitativ datainsamling. Den kvalitativa metoden lämpar sig för min uppsats då jag efterfrågar djupare insikt kring frågan kontra en mer generell förståelse. En kvalitativ studie sker ofta genom samtal där personen får redogöra sina upplevelser och uppfattningar och där intervjuledaren ges insikt till respondenternas synvinkel och förståelse av världen (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuformen är ett samtal där kunskap skapas i möten mellan intervjuperson och den/de intervjuade (Ibid). Enligt Martyn Denscombe (2011) genomsyras den kvalitativa forskningen av ett synsätt där kunskap uppkommer i sociala kontexter vilket överensstämmer med mitt intresse kring interaktion.

För att besvara mina frågeställningar har jag intervjuat åtta elever på en gymnasieskola för att på så sätt få tillgång till deras tankar kring ämnet. Jag har valt att använda mig av semistrukturerade intervjuer där forskaren i förväg listar frågor eller teman som ska behandlas under intervjun. En semistrukturerad intervju möjliggör friheten att ställa spontana följdfrågor och att be respondenten att utveckla sitt svar vidare (Patton, 2002). Genom detta tillvägagångssätt tillåter de semistrukturerade intervjuerna respondenterna att utveckla personliga erfarenheter och perspektiv utifrån intervjufrågorna (Ibid). Denna intervjuform lämpade sig bäst då jag ämnade att undersöka vissa bestämda teman, men ändå inte ville begränsa min respondents svar. Om ett oväntat svar eller erfarenhet framkom önskade jag att ha möjligheten att ställa följdfrågor då jag anser att detta kunde berika min studie, detta då respondenterna kan inneha kunskap och tankar om ämnet som jag inte hade inkluderat i min planering inför intervjun.

En annan tänkbar metod för datainsamling i min studie skulle kunna ha varit observation där man studerar elevernas interaktion och agerande (Denscombe, 2011). Dock valde jag att inte använda mig av observationsmetoden då jag ville undersöka sådant som inte enbart kan studeras; elevernas

upplevelser kring ämnet. Ett annat alternativ hade varit att kombinera semistrukturerade intervjuer med observation för att undersöka om elevernas svar överensstämmer med det som iakttas i klassrummet. På grund av studiens begränsade tidsram var dock observationer ej möjliga att genomföra då jag upplever att observationer är tidskrävande, ett resonemang som styrks av Denscombe (2011) som hävdar att det ofta tar flera veckor att genomföra grundliga observationer.

4.2 Urval

I min studie har jag använt mig av ett så kallat bekvämlighetsurval. Det innebär att jag gjorde urvalet av respondenter bland elever som fanns tillgängliga i min omgivning. Denscombe (2011) varnar för att göra ett bekvämlighetsurval om detta sker av lättja. I relation till min studie som skedde under en mycket kort period lämpade sig dock denna form av urval då selektionen behövde ske skyndsamt på grund av begränsad tid.

Jag har i min studie valt att intervjua åtta elever i årskurs två på en medelstor gymnasieskola i mellersta Sverige. Respondenterna består av två pojkar och sex flickor som går det naturvetenskapliga programmet samt det ekonomiska programmet. Urvalet skedde på en skola där jag tidigare bedrivit min verksamhetsförlagda utbildning och där jag stundtals vikarierar. Jag informerade eleverna om min kommande studie och bad de som var villiga att deltaga att räcka upp en hand. Jag valde därigenom inte ut mina respondenter utefter speciell kompetens vilket Patel och Davidsson (1994) hävdar är möjligt, men jag är medveten om att det finns en risk att de elever som frivilligt anmälde sig kan ha starka åsikter om ämnet och att de därför självvalt deltar i studien. Jag anser dock inte att detta leder min studie in en viss inriktning då jag på förhand inte visste respondenternas åsikter. Jag menar dessutom att det finns en fördel med bekvämlighetsurvalet då eleverna är bekanta med mig sedan tidigare vilket kan ha möjliggjort en ökad villighet att berätta om personliga erfarenheter, gentemot om jag varit totalt främmande för dem. Eleverna fick själva välja vilka de ville intervjuas tillsammans med.

4.3 Praktiska överväganden

Jag har valt att använda mig av gruppintervjuer i min studie. Delvis på grund av tidsaspekten, eleverna går i årskurs två på gymnasiet och har ett tidspressat schema under dagarna, men främst för att jag hoppades att gruppinteraktionen skulle leda till att fler perspektiv och åsikter behandlats än vad det hade gjorts i individuella intervjuer. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2010) skriver att gruppintervjuer karakteriseras av en intervjustil där det essentiella inte är att komma överens i gruppen

utan att få fram en samling olika uppfattningar. Gruppintervjuer kan dessutom förenkla diskussioner kring svåra ämnen då intervjupersonen inte ensam måste besvara frågorna (Ibid).

Innan intervjun inleds är det viktigt att granska alla frågor i intervjuguiden, för många och för snarlika frågor riskerar att trötta ut respondenterna. Det är även vitalt att låta någon annan granska intervjufrågorna innan intervjun inleds för att undvika missförstånd, viss information kan anses som självklar för forskaren men inte för respondenten (Patel & Davidsson, 1994). Innan jag intervjuade eleverna lät jag två gymnasielärare läsa igenom min intervjuguide för att undvika missförstånd. Efter lärarnas genomläsning korrigerade jag ett par frågor som kunde misstolkas. Efter det fick lärarna läsa igenom frågorna ytterligare en gång.

Innan en intervju inleds är det viktigt att respondenten har fått all information. Patel och Davidsson (1994) rekommenderar att detta sker i olika steg där exempelvis första steget innefattar att studiens syfte presenteras samt vem forskaren är, efter detta ges personerna möjlighet att själva välja om de vill deltaga eller ej. Därefter bör forskaren meddela att hen kommer att ta kontakt med de som anmält sig för att avtala en tid. Trots att informationen getts i inledningsskedet måste forskaren än en gång presentera sig och syftet vid intervjutillfället (Ibid). Detta förfarande använde jag mig av då jag sökte efter respondenter till min studie. Jag meddelade vad jag ämnade att undersöka och hur studien kommer att gå till, sedermera lät jag de som ville anmäla sitt intresse och återkom därefter till dem för att avtala en tid för intervjun.

Intervjuerna ägde rum i ett grupprum i anslutning till lärarnas personalrum. Detta för att jag fann det fördelaktigt att sitta på en plats där eleverna inte riskerade att blir avbrutna av sina vänner eller av andra studenter som var nyfikna eller behövde arbetsplatsen för egna studier. Jag fann det även positivt att rummet var i direkt anslutning till det rum där personalen arbetar, detta då jag hoppades att det kunde skänka mer trygghet till eleverna än om intervjun ägt rum på en främmande plats.

Intervjuerna spelades in för att möjliggöra transkribering. För att göra ljudbandsinspelningar krävs det att forskaren har fått samtycke från alla respondenter (Patel & Davidsson, 1994). Mina informanter informerades och gav samtycke till detta i samband med anmälan till intervjun, men jag återupprepade det även i samband med intervjun samt meddelade att det inte blir några negativa konsekvenser om man inte vill bli inspelad och väljer att inte deltaga i studien. Användandet av exempelvis en diktafon riskerar att påverka elevernas spontanitet negativt enligt Patel och Davidsson (1994). Detta då ljudinspelningar kan leda till ett ökat fokus på att verka resonabel och logisk. Jag upplevde inte att detta var en problematik under mina intervjuer då dessa elever är vana att bli inspelade vid exempelvis muntliga framföranden.

4.4 Etiska överväganden

De elever som anmälde sitt intresse fick information om att deras identitet kommer att vara konfidentiell och inte kommer att anges i studien. Jag förklarade även att de när som helst innan och efter intervjun kan meddela om de önskar att icke delta längre. Patel och Davidsson (1994) poängterar betydelsen av att förklara vad konfidentiell innebär i relation till en studie; att forskaren kommer att veta vem som sagt vad men ingen annan som inte var delaktig under intervjutillfället. Nackdelen med konfidentialitet är att intervjuledarens studie blir svår att verifiera och återupprepa (Vetenskapsrådet, 2011).

Det är även viktigt att forskaren är medveten om den makthierarki som råder under intervjun; alla deltagare är inte jämlika. Intervjuledaren är den som bestämmer vilka frågor som ska ställas, vilka svar som ska följas upp samt den som beslutar när intervjun inleds och avslutas (Kvale & Brinkmann, 2010). Under intervjuerna var jag där i egenskap av universitetsstudent. För eleverna fanns det dock en möjlighet att jag även symboliserade rollen som lärare då jag tidigare undervisat dem. En roll som eventuellt positionerade mig högre i makthierarkin då jag ställde frågorna samt har inflytande över exempelvis betyg. För att inte skapa en miljö där eleverna oroade sig för hierarkin poängterade jag noga att jag inte var där i egenskap av undervisande lärare samt att intervjuerna inte hade något samband med betygen. Då eleverna fick anmäla sig frivilligt tog jag det som ett tecken på att de kände sig trygga med upplägget och att dem var medvetna om att deras deltagande inte skulle bedömas. Kvale och Brinkmann (2010) skriver även att det är forskaren som har tolkningsföreträde och tillåts sovra bland materialet innan publicering (Ibid). För att undvika missförstånd stannade jag stundtals upp under intervjuerna och frågade eleverna om jag uppfattat dem korrekt. I skapandet av en atmosfär där respondenterna känner sig trygga med att utrycka sin åsikt trots rådande maktbalans är det viktigt att forskaren är medveten om att hen även kommunicerar genom gester och mimik. Om intervjuledaren ser skeptisk eller frågande ut exempelvis kan detta leda till att informanterna intar en försvarsställning under den resterande delen av intervjun (Patel & Davidsson, 1994). Under mina intervjuer försökte jag därför tänka på att uppmuntra eleverna genom exempelvis huvudnickningar.

4.5 Transkriberingsredovisning

Under transkriberingsprocessen har jag i utskriften valt att ta bort långa pauser som jag har bedömt inte tillför eller påvisar något av värde för studien som till exempel tvekan. Jag har även valt att ta bort talspråksuttryck som exempelvis ”liksom” och ”typ” för att underlätta för läsaren. Då eleverna har hänvisat till specifika lärare har jag ersatt personnamn med ”hen” alternativt ”läraren”. För att förtydliga vad eleven talar om har jag i vissa enstaka fall förtydligat detta inom hakparenteser. Under

resultatdelen har jag även utelämnat irrelevant material såsom småsnack, internskämt med övriga intervjudeltagare et cetera, detta är markerat med ”(…)”. Jag har medvetet valt att återge många direkta citat då jag anser att detta möjliggör för läsaren att göra egna tolkningar, samt följa med i mitt tolkningsarbete. Alla intervjupersoner har givits fiktiva namn.

4.6 Tillvägagångssätt för analys av material

För att analysera min data har jag inspirerats av bricolage-metoden som innebär att man fritt använder sig av olika metoder och redskap som finns tillgängliga vid analysarbetet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag började med att läsa igenom intervjuerna efter att transkriberingen var färdigställd för att sedan gå tillbaka till de stycken jag fann intressanta. Därefter markerade jag återkommande ord i citaten i olika färger; exempelvis rosa för presentationer, gult för grupparbeten, grönt för rädsla et cetera. Kvale och Brinkmann (2009) menar att genom att sortera in materialet i olika teman blir det enklare att se vilka delar som hör ihop med varandra. Efter att jag kategoriserat mitt material i olika färger började jag undersöka om jag kunde finna några övergripande teman. Vid min granskning stod det klart att mitt material kunde delas in i två huvudrubriker; interaktion mellan lärare och elev samt interaktion mellan elev och elev. Sedermera delade jag in materialet i subkategorier beroende på om citaten behandlade samspelet med läraren eller med klasskamraterna. Exempelvis grupparbeten faller under interaktion elev-elev medan praktiska arrangemang såsom kontinuitet faller under interaktion lärare-elev.

5 Resultat: Förutsättningar för att tala engelska i klassrummet

Alla de intervjuade går i årskurs två på samma gymnasieskola och har avslutat kursen Engelska 5. För att få godkänt krävs det att eleverna behärskar olika typer av interaktion, reception och produktionsmoment. De ska bland annat kunna lyssna och läsa inom olika engelska genrer. Eleverna ska även kunna producera muntligt och skriftligt material i olika kontexter (Skolverket, 2011). Engelska 5 är ett av de gymnasiegemensamma ämnena som innebär att det är en obligatorisk kurs för samtliga elever i den svenska gymnasieskolan. De intervjuade läser för närvarande kursen Engelska 6 som är obligatorisk inom vissa gymnasieprogram, bland annat de gymnasieprogram de intervjuade läser. Kursen är en påbyggnad på Engelska 5 där eleverna fördjupar sig i ovanstående kunskaper/färdigheter (Ibid).

De intervjuade har betyg från C till A i Engelska 5 vilket innebär att de har klarat kursen med marginal. Samtliga elever fyller 18 år under 2014.

Grupp A:

Kalle- naturprogrammet
Olle- naturprogrammet

Grupp B:

Lotta- naturprogrammet
Maja- naturprogrammet
Stina- naturprogrammet

Grupp C

Elsa- ekonomiprogrammet
Hanna- ekonomiprogrammet
Leonora- ekonomiprogrammet

Jag har valt att presentera resultatet av mitt analysarbete i två huvudavsnitt. Avsnitten behandlar interaktion mellan lärare och elev samt interaktion mellan elev och elev. Under de båda avsnitten finns underrubriker som syftar till att underlätta läsningen.

5.1 Interaktion lärare-elev

De intervjuade eleverna uttrycker att de upplever att engelska talas i viss utsträckning under lektionerna, men att det främst är läraren som pratar på målspråket även om hen använder sig av svenska emellanåt. Generellt sett så anser alla elever i intervjustudien att det är av betydelse att engelskläraren enbart talar engelska under engelsklektionerna och att ingen svenska förekommer från lärarens håll. Om läraren talar svenska så påverkar det elevernas motivationsnivå. Elsa beskriver det som ”mycket mindre motiverande” om läraren talar svenska. De intervjuade menar att eleverna formas av lärarens beteende:

> Olle: Det kan ju bli så att om läraren börjar på svenska och sedan hoppar över till engelska och sedan hoppar mittemellan att det blir för eleverna att då kan man göra det själv också. Men om det hela tiden är på engelska så kanske det blir att då kör eleverna mer på engelska för nu är det engelskalektion.

Eleverna tycker att det enbart är accepterat att läraren att talar svenska om hen ska ge komplicerade instruktioner, vid det tillfället menar de att det dock är viktigt att ge anvisningarna på både svenska och engelska. Om läraren enbart ger instruktionerna på svenska sänder det signaler till eleverna att det är okej för dem också att tala svenska:

> Lotta: Om det är något väldigt svårt så kan man ta det på svenska också, men först på engelska.

Av citaten framgår det att lärarens framställningssätt är av stor betydelse för klassens agerande. Om läraren pratar svenska gör även eleverna det, om läraren enbart talar engelska kommer således eleverna att prata engelska. Eleverna tillfrågades även om de skulle känna sig dåliga på engelska om läraren pratade svenska med dem och huruvida lärarens val av språk skulle påverka dem negativt i det fallet:

> Lotta: Ja, det tror jag absolut.
>
> Maja: Jag skulle bli det.

Utifrån min analys så tyder citaten från Lotta och Maja på att eleverna uttrycker att de känner sig otillräckliga om läraren väljer att prata svenska med dem istället för engelska, detta sänder signaler att läraren inte tror på elevens kapacitet att tala engelska. Läraren gör den andra personen, eleven, till någon som inte kan förstå engelska. I analysen framstår det som att eleverna upplever att lärarens val att prata svenska med dem insinuerar att hen inte förväntar sig att de skulle förstå om hen pratade engelska, vilket således leder till att eleverna upplever att läraren skapar dem som okunniga.

Eleverna uttrycker ingen specifik önskan efter att ha en lärare som har engelska som modersmål så länge läraren är konsekvent med att enbart tala engelska:

> Olle: Antingen det eller ha någon som bara pratar engelska. Eller ha lärare som säger att nu pratar vi engelska och så är det och inga svenska ord. Och vara ganska hård med det.

Lotta förstärker Olles resonemang genom att relatera det till tidigare erfarenhet:

> Lotta: Så körde vi i nian och då blev det att hela klassen började att prata engelska.

En viss osäkerhet uppstod då eleverna fick förhålla sig till hur de skulle reagera om läraren, med svenska som modersmål, vägrade att svara dem på svenska utan istället tvingade dem att tala engelska:

> Olle: (…) jag kanske skulle bli det (motiverad), men andra skulle kunna tycka att 'ähh, då skiter jag i det' (…) då kanske vissa drar sig från att prata med läraren istället för att de känner sig inte trygga med att prata engelska och det är ju inte så bra heller att inte hela klassen vågar prata för att man bara får prata engelska.
>
> Kalle: (…) man får ta det från elev till elev (…).

Av utdraget framgår att Olle och Kalle visar att det inte finns en lösning för alla elever. Det som lärarna ställer för låga krav i engelskundervisningen:

> Elsa: Jag tror att det skulle vara bra att ha som regel, inte som regel men att man utgår från det på lektionerna. Att man försöker prata engelska. Eftersom läraren ändå svarar oss på engelska, att hen liksom försöker få oss att prata engelska också (…).
>
> Leonora: Ja men jag tror… om läraren liksom skulle låtsas som att hen inte förstår svenska, då blir vi tvingad till att göra det (…). I början kanske det skulle vara

> jobbigt, men sedan blir det ju en naturlig grej (…) då kanske det känns konstigare att prata till läraren på svenska (...).

Kalle utvecklar resonemanget genom att fastställa att vad han benämner som ”elaka metoder” kanske krävs för att få eleverna att tala engelska, till exempel att läraren inte lyssnar på eleven när den talar svenska och istället responderar med ”try to take it in English” för att på så sätt tvinga eleven att prata engelska. Detta resonemang återfinns även när eleverna tillfrågas om det är enklare att tala engelska utomlands än i engelskklassrummet. Olle svarar ”ja” med följande motivering:

> Olle: Därför att man blir tvingad tror jag.
>
> Kalle: Tvång återkommer väldigt mycket. Det är det ju, då har man inget val.

I alla gruppintervjuer framkommer det att eleverna finner lärarna för snälla då de inte ställer några krav; alla elever efterfrågar mer tvång när det kommer till att tala engelska. De uttrycker att så länge man inte blir tvingad kommer man enligt Olle ”(…) Alltid ta den enkla vägen”.

5.1.1 Betydelsen av otvungen interaktion

Det framkommer i intervjuerna att det finns visst agerande hos läraren som hämmar elever att tala engelska i klassrummet. Trots att de intervjuade efterfrågar mer tvång från lärarens sida gäller inte detta i situationer då hela klassen lyssnar då det hämmar istället för främjar elevernas vilja att tala engelska:

> Maja: Inte tvinga någon att svara inför klassen.
>
> Lotta: Inte som att ’du liksom, ställ dig upp och svara på frågan’. Värsta jag vet.

Dock anser vissa av de intervjuade att det kanske är ett måste att utpeka och därigenom hämma vissa individer för att främja kollektivets utveckling:

> Kalle: Samtidigt så måste man ju peka ut de personer som inte pratar så mycket engelska lite också… (…) det kanske är dem som främjar den svenska institutionen i gruppen sedan i en diskussion i en grupp (…).

Leonora anser att läraren bör undvika att rätta eleven under tiden de samtalar med varandra då detta leder till ovilja att prata för eleven. Även annat beteende hos pedagogen kan hämma elevernas vilja att tala engelska:

> Elsa: Eller pressar för hårt när man står där och försöker formulera en mening på engelska och läraren bara står och stirrar och väntar på att det ska komma någonting. Det är inte heller bra.

Leonora och Elsa tycks mena att då läraren avbryter eller stressar eleven under ett samtal så påverkar det dem negativt. Detta eftersom det negativa bemötandet leder till osäkerhet hos individen. Nedanstående citat utvecklar resonemanget vidare:

> Leonora: För alltså om man stannar så blir man så här 'oj oj oj, nu bedömer hen varje ord jag säger'. Då blir man nervös för man inte vet innan liksom. Sen får man kritiken efter då är det mycket lättare.

Olle förklarar att detta skulle leda till att eleven inte "har någon lust att prata med läraren till slut". Stina påpekar även vikten av att feed-backen kommer naturligt, till exempel " om man sitter och det inte är i en lärandesituation, då blir det jättekonstigt om man får en utvärdering om hur man presterar efteråt". I intervjuerna framkommer det att eleverna gärna mottager återkoppling från lärarna, men att det är viktigt att det sker vid rätt tillfällen då responsen påverkar elevernas framtida handlande.

I citaten framkommer det även att eleverna upplever att de störs i sitt talflöde om läraren avbryter dem för korrigering under samtalets gång, speciellt om det inte är i en situation där det uttalat skall ges feed-back till eleven. Om läraren trots detta inflikar förbättringssynpunkter kommer det påverka elevens vilja att tala engelska med läraren. Eleven kommer även att påverkas negativt om läraren tvingar en elev som inte vill prata att tala. Dock finns en viss problematik kring detta då vissa elever anser att man måste peka ut dem för att driva undervisningen framåt. Alla elever är dock ense om att en bra lärare ska agera stödjande för eleven för att främja deras vilja att tala engelska. Detta framstår som att bekräftelse påverkar individens agerande, att läraren tillsammans med eleven skapar interaktion som påverkar jaget positivt genom bekräftelse:

> Elsa: Man kanske kan nicka lite och lägga in orden som eleven letar efter.

> Leonora: 'Menar du det här ordet' kanske om man sitter och grubblar på ett ord liksom så kommer man fram tillsammans vad man menar liksom.

5.1.2 Bedömningsaspekten vid muntlig produktion

Trots rädslan för utvärdering tar ingen av eleverna i intervjustudien upp betyg som en motivationsfaktor till att öka andelen talad engelska i klassrummet. Då eleverna fick frågan om betyget har någon betydelse för talet fastslår de att det är av betydelse, men sekundärt till omgivningens bemötande. Maja hävdar dock att det ”motiverar ju lite grann det klart”. Ett resonemang som utvecklas av Kalle:

> Kalle: (…) betyg är allmänt en sak som triggar elever till att göra saker och ting. Jag tycker att skolan handlar mindre om kunskap och mer och mer om betyg. Så egentligen är det ett ganska effektivt vapen att säga att betyget blir bättre om ni pratar engelska hela tiden.

Kalle anser att då betyg generellt sett är en faktor som påverkar elever så bör det även kunna påverka hur mycket engelska man talar. Dock framkommer det i intervjuerna att eleverna i dagsläget inte finner betygssättning att vara en huvudanledning till varför man talar engelska. Däremot efterfrågar eleverna fler övningstillfällen i klassrummet där de ges möjlighet att tala engelska utan att bli bedömda. Detta eftersom bedömning kan hämma snarare än positivt bekräfta eleven om den är negativ. För även om eleverna ges möjlighet att tala vid exempelvis redovisningar är de taltillfällena detaljstyrda och för att uppnå flyt i språket krävs spontana övningstillfällen. Dock poängterar en av eleverna att det finns svårigheter med detta:

> Olle: Det kanske är lättare att få in dem som inte är lika bekväma att prata om man säger att det här kommer att betygssättas för då känner dem ett litet krav på sig kanske att nu måste man gå in och säga någonting för annars har man ju inte visat upp någonting och då kan man ju inte sätta betyg på en kanske.

Olle antyder att det finns en risk att de elever som inte vill prata, och vet att de inte kommer bli bedömda, låter bli att tala vid övningstillfällen. Dock upplever en majoritet av eleverna att det är enklast att tala engelska vid spontana tillfällen där de inte upplever att de blir bedömda och riskerar att få negativt stimuli. Stina och Lotta bekräftar varandra under resonemanget:

> Stina: (…) Jag tycker nog enklaste är när man typ.. om man ska fråga om hjälp och så... eller om en lärare kommer och frågar såhär om hur det går på engelska. Då tycker jag att det är enklast att prata för då vet man att det är inte någon annan som lyssnar…
>
> Lotta: …och det är lite lugnt.. Man blir liksom inte bedömd på det.

> Stina: Nej det känns.. Sen blir man ju säkert det men…

Dock poängterade flertalet elever att det är viktigt för läraren vid ovanstående tillfällen att framhålla för klassen att allt inte betygssätts utan att man måste få tillfälle att öva i klassrummet på engelska:

> Leonora: För det är med rädsla också. För de kanske tror att läraren lyssnar att ’nej hon var inte bra på engelska’.

Av citatet framgår det att eleven känner oro för negativ feed-back i samtal med läraren om denne inte tydligt uttryckt att den inte dömer eleven under konversationen. Detta då läraren potentiellt kan skapa eleven som okunnig. Samtliga elever fick frågan om de tycker att engelskundervisningen består av tillräckligt många moment som inte är betygsgrundande:

> Elsa: Nej jag tycker inte det. Alltså, alltid när vi pratar så bedöms det ju. Eller ja, vi får ju prata på engelsklektionerna men vi gör ju inte det så vi har ju ingen chans att använda språket vardagligen och man får ju inte det flytet man kanske skulle vilja ha.

I gruppintervjun där Kalle deltar framkommer det att han inte finner det jobbigt att bli bedömd eller tillrättavisad av läraren som ska veta mer, däremot anser han det vara jobbigt när en klasskamrat tillrättavisar honom. Ett resonemang som inte stödjs av de övriga:

> Lotta: De [klasskompisarna] bryr jag mig inte om, de kommer ju ändå inte att bedöma mig.

Stina utvecklar Lottas resonemang genom att förklara att det blir en väldigt onaturlig situation när läraren sitter och studerar eleven och ska bedöma hen. Något som enligt Lotta leder till ökad stress vid exempelvis presentationer. Eleverna i grupp c är eniga om att det hade minskat stressen om de visste att läraren inte bedömde vartenda ord. Elsa beskriver det som extra jobbigt att läraren sitter och skriver under presentationerna:

> Elsa: För läraren sitter alltid med ögonkontakt och liksom sitter och skriver och bedömer och det är jättejobbigt när man ser att någon skriver och sen så kollar, och sen så skriver, och sen så kollar och sen så.

Återkommande i alla svar om lärarens påverkan är bedömningsaspekten. Av citatet framgår att det är oron för att betyg som påverkar dem. Interaktionen med läraren skulle inte orsaka oro om momentet inte betygsattes.

5.1.3 Betydelsen av lärarens uppgifter

Flera av eleverna uppger att det egna intresset i relation till uppgiften som läraren ger är avgörande för i vilken utsträckning de väljer att tala engelska.

> Stina: Jag tror det handlar mer om ett intresse, man tar språket till det man tycker är roligt. Vi fick sitta med några tråkiga texter i en bok och man kände att nej det här kommer jag liksom inte ha någon nytta av att sitta och rabbla glosor. Utan då kanske man vill ha något som man liksom tycker är roligt att sitta med. Vi hade en uppgift som jag vet jag tyckte var rolig, då fick man ta sin favoritsång och så skulle man översätta den till svenska. Och så fick vi analysera vad den handlade om och så. Och det gav ju liksom mer än att sitta med den här textboken så.
>
> Maja: De här textböckerna är ju inte intressanta alltså.
>
> Intervjuledare: De får er inte att vilja diskutera?
>
> Maja: Nej. En liten familj som upptäcker koalorna på Australien är inte så intressant faktiskt.

Maja och Stina uttrycker att undervisningsmaterialet/upplägget är avgörande för i vilken utsträckning de väljer att tala engelska på lektionerna. De påpekar även att uppgifterna i skolan inte alltid stimulerar till interaktion. Med mer intressant material skulle viljan att diskutera på engelska öka. Då eleverna får utveckla vad som väcker intresset för talad engelska framkommer olika aspekter. En faktor som återfinns hos majoriteten av eleverna är att läraren anpassar lektionerna utefter elevernas intresse, alternativt låter eleverna själva vara med och utforma lektionerna för att få fler elever att tala engelska under lektionstid:

> Hanna: Det roligaste det tycker jag är när man får prata om något som man brinner för, det är lättare liksom, det kommer mer naturligt tycker jag.

De intervjuade beskriver att textböckerna för engelska inte väcker deras intresse för att tala då de sällan behandlar intressanta ämnen eller är baserade på elevernas intresse. Kalle föreslår även att det kan vara bra att man söker sig utanför gymnasieskolans miljöer. Detta för att låta eleverna uppleva engelska i en naturlig miljö som uppmuntrar dem till att tala engelska:

> Kalle: Jag tror att ställa eleven inför en situation där de måste prata engelska helt enkelt. Det tror jag är ett väldigt… och sen så kanske ta med eleverna på en engelskföreläsning på universitetet (…). Jag har vart utomlands en del med

> kompisar och sånt där och i skolan kanske de inte vågar prata engelska alls, men när de väl ska säga någonting till någon som bara kan engelska, då helt plötsligt kan de väldigt bra engelska. Så jag tror att det är viktigt att hamna i den positionen där man måste prata engelska.

I citatet poängterar Kalle vikten av att inte begränsa utbildningen till skolkontexter utan även försöka erbjuda/befinna sig i miljöer där engelska talas naturligt. Detta kan tolkas som att de i naturliga situationer görs till någon som kan eller försöker prata engelska vilket uppfattas och bekräftar jaget positivt.

Eleverna poängterar även betydelsen av kontinuitet i relation till viljan att tala engelska under lektionstid då detta skapar en trygghet hos eleverna:

> Stina: Och sen så tror jag också att det kommer bli lättare om man har samma lärare längre tid, inte bara att man har en halv termin och sen så byter man och så.

Även betydelsen av andra praktiska arrangemang framkommer i intervjuerna:

> Maja: Sedan så tycker jag faktiskt att det är enklare att ha skilda svensk-och-engelsklärare för jag vill ha den personen då är det engelska och då ska man prata engelska med den (…).

Maja understryker betydelsen av association; att det underlättar uppgifterna och talet om man vet att man har en lärare som man pratar engelska med och en annan som man exempelvis talar svenska med. Om man har samma lärare i båda ämnen blir det inte lika lättfattligt att det är engelska som gäller under engelsklektionerna då man i andra sammanhang talar svenska med samma lärare enligt Maja. Detta anser jag indikerar att elevernas ”jag” upplever en osäkerhet när de inte tydligt kan förknippa en lärare med ett ämne.

5.2 Interaktion elev-elev

När eleverna diskuterade orsaker till varför de inte talar engelska på lektionerna framträdde en aspekt upp hos samtliga elever: rädslan för att bli dömd av de andra eleverna. Leonora beskriver vid två olika tillfällen klasskamraternas påverkan på talet:

> Leonora: Alltså, det är ju nästan bara svenska för folk är rädda för att prata engelska för att man framstår som konstig eller dum om man sitter och pratar engelska med sina vänner.

> Leonora: Men jag tror alltså… Om jag går till mig själv så är det nog rädsla. Att folk ska höra och tycka jag är helt korkad om jag sitter och pratar engelska med Elsa. Men när vi är ensamma tycker vi det är jätteskönt.

Leonora och Kalle anger rädsla för att tala engelska som den största anledningen till att elever talar svenska på engelsklektionerna. Leonora förklarar att hon anser att alla i klassen har möjlighet att tala med flyt men på grund av rädsla för negativt gensvar börjar de staka sig vilket leder till att de inte vill prata. Kalle tror att detta beror på att eleverna underskattar sina egna kunskaper i engelska och är rädda för att personer med högre engelskkunskaper ska döma dem om de talar engelska under lektionerna. De intervjuade utvecklar sedan detta genom att förtydliga att det främst inte är läraren man är orolig för; det är klasskompisarna. Stina uttrycker att det finns en oro för att exempelvis fråga något på eller om engelskan då hon upplever att detta leder till att klassen dumförklarar en. Leonora förklarar att denna oro inte finns för lärarna då de är där för att lära eleverna, hon anser att klasskamraterna inte har samma förståelse som lärarna och bedömer dem som att de är ”mer dumma”. Ett resonemang som enligt min analys tyder på att eleverna i interaktionen upplever en rädsla att bli skapade som ointelligenta. En tanke som utvecklas av Kalle som återkommer till oron för att bli dömd:

> Kalle: Jag tror det är värre med klasskompisarna för jag tror läraren har den synen ganska skarpt att dem är här för att lära sig, jag tror inte att dom… dom förutsätter inte att man kan det här. Men sedan så jämför ju sig många elever med varandra hela tiden, mycket tävlingsinriktning också. Du kan jättebra engelska, du kanske dömer mig om jag inte kan säga engelska lika bra (...).

Enligt min analys tyder citaten på att eleverna upplever att det finns en förståelse hos läraren som inte finns hos eleverna, men även att eleverna jämför sig med varandra vilket kan skapa rädsla för bedömning. En av eleverna utryckte att det är mycket värre att bli korrigerad eller tillrättavisad av en klasskompis kontra av en lärare:

> Kalle: (…) då när man hör en kompis säga något fel på engelska så kanske man petar på honom efteråt och säger att ’byt ut det där med det där så blir det bättre. Då kan man få den här ’whatever’ liksom för jag är jämnårig och det är inte min grej att ta till det (…).

> Intervjuledare: Värre att bli rättad av en klasskompis eller lärare?

> Kalle: Det blir värre att bli rättad av en klasskompis!
>
> Intervjuledare: Varför?
>
> Kalle: (…) jag tror det har lite med det här att göra att åldersmässigt.. Det finns.. ah men.. vi ska vara på samma nivå på något sätt liksom. Det är svårt för mig att tänka att han eller hon är på en högre nivå än vad jag är. Läraren ska vara på en högre nivå. Det känns mer naturligt om läraren rättar som sagt.

Det framkom även att några av eleverna har ett stort intresse för engelska och med glädje pratar engelska i stor utsträckning på sin fritid, dock inte i skolan:

> Elsa: Vi kan ha hela diskussioner på engelska bara för att…
>
> Leonora: …Vi pratar på engelska för att det känns mer naturligt och mycket lättare att få saker att låta roligare på engelska än svenska, så utanför skolan så pratar vi.

Elsa utrycker att hon och vännerna ofta har diskussioner på engelska, något som Leonora direkt utvecklar genom att förtydliga att det enbart sker på fritiden, inte i skolan. Enligt min tolkning tyder detta på att de intervjuade gör skillnad på klasskompisar och kompisar. Klasskompisarna är de andra, de som eleverna ofta känner osäkerhet inför, som riskerar att påverka jaget negativt genom destruktiv respons. Kompisarna är de som de känner sig trygga med och som ofta ger positivt stimuli. Den positiva bekräftelsen sker genom att de på fritiden gör varandra till någon som vågar och kan prata engelska. Sammanfattningsvis visar analysen att eleverna anser att trygghet i gruppen eller klassen är en av de mest främjande faktorerna för att tala engelska i klassrummet.

5.2.1 Oro för negativ respons

När eleverna fick utveckla vilket bemötande som påverkar dem mest negativt när de talar engelska och som får dem att inte vilja prata återkommer en aspekt hos nästan samtliga; ängslan för att någon ska skratta åt dem. Leonora anser att det är helt okej och rent utav välkommet om klassen skrattar för att man har sagt något kul som exempelvis ett skämt. Om klassen däremot skulle sitta och fnissa eller prata under tiden som hon pratar engelska inför dem på ett icke skämtsamt sätt så skulle hon känna sig ”jätteobekväm”. Detta då Leonora menar att det sprider en osäkerhet gällande om de skrattar åt henne alternativt pratar om henne. Oron för skratt uppkommer flera gånger under samtliga intervjuer:

> Kalle: (…) folk kanske grimaserar och skrattar. Folk som skrattar på fel ställe, det trycker nog ned ganska mycket (…).

I kontrast till rädslan för skratt framkom även en annan oro, fruktan för ingen reaktion alls:

> Elsa: Jag tycker nog att det värsta är när någon sitter och kollar ner eller så. Får man en reaktion att någon skrattar eller sådär, då har människan i alla fall lyssnat… ah de lyssnar på de jag säger. Men om de sitter och kollar ner och man inte får någon reaktion alls då är det jättejobbigt.

Detta leder till viss svårighet att kategorisera en specifik form av bemötande som påverkar engelskatalet, däremot kan betydelsen av respons fastställas. Elevernas uttalanden framstår som att eleverna påverkas på olika sätt då de talar engelska, emellertid kan det fastslås att avsaknaden av positiv bekräftelse under talet påverkar eleven, jaget, och leder till oro.

Följande svar antyder att eleven inte behöver ha erfarit negativ feed-back från klasskompisarna själv för att känna ängslan:

> Hanna: För mig har det aldrig hänt. Det är en rädsla mer.

> Leonora: Jag har ju sett andra bli utsatta för det. Och då är jag rädd… alltså, jag har aldrig blivit utsatt för det men då jag ser andra bli utsatta för det; varför skulle inte jag bli det? Varför skulle det vara annorlunda med mig? Det är mer så.

Det finns en medvetenhet hos eleverna att klasskompisarna kanske inte utvärderar dem, men att de ändå oroar sig för det. Lotta hävdar att det är vanligt förekommande att de överanalyserar klasskamraterna och tror att de tänker negativa tankar trots att ”de kan ju lika gärna tänka vad duktig hon är” och bekräfta dem i tanken. Detta påvisar att det finns en möjlighet att klassen inte ovillkorligen utvärderar varandra negativt, men att eleverna ändå upplever risken för ett negativt bemötande överordnat eventualiteten för ett positivt bemötande.

5.2.2 Gruppinteraktion

Under intervjuerna fick eleverna reflektera kring vilka arbetsformer, enskilt, i grupp et cetera, som främjar det talade engelska språket enligt dem:

> Kalle: I grupparbeten så triggar man varandra att prata svenska tror jag.

> Intervjuledaren: Varför då?
>
> Kalle: Därför att folk anser att det är larvigt att prata engelska när alla andra kan svenska (…) jag kanske hamnar i en grupp på engelskan och börjar prata engelska och de andra svarar på svenska, då känner jag mig jättefånig som pratar engelska (…).

Analysen visar att gruppsammansättningen påverkar i vilken utsträckning eleverna talar engelska. Om en elev som vill tala engelska arbetar i en grupp med andra studenter som inte är intresserade av att prata engelska under lektionstid kommer grupptrycket leda till att alla talar svenska då stimuli för eleven som vill tala saknas. Detta resonemang styrks av följande citat:

> Kalle: (…) engelskan utvecklas mer om man är i en grupp som pratar engelska… verkligen pratar engelska.. mer när det händer så sällan blir det bättre att jobba själv.

Kalle utvecklar resonemanget genom att förtydliga att det beror på vilken grupp man hamnar i, om gruppmedlemmarna är motiverande att tala engelska eller ej. Enligt Kalle appliceras den dominerande uppfattningen på hela gruppen oavsett om några individer har avvikande tankar gällande att tala eller inte tala på engelska. Ett resonemang som enligt min analys tyder på att då eleverna finner det motiverande att tala engelska ökar möjligheten för att skapa varandra som några som kan prata engelska. De intervjuade menar dock att det oftast krävs övervakning av läraren för att få eleverna att tala engelska annars kommer de att tala svenska. Leonora förklarar resonemanget:

> Leonora: (…) Kanske med lärare [i gruppen] så försöker man ju visa sin bästa sida liksom och där försöker man ju ändå prata rent och ordentligt.

Eleverna är dock eniga om att det är enklare att tala engelska då man samarbetar i grupp eller par med elever som är på samma eller högre nivå än en själv. Detta då det krävs en ökad arbetsinsats från den duktiga eleven, men även för att samtalen riskerar att bli kortare om man talar med någon som är på en lägre nivå än en själv. Detta tyder på att eleven som ligger på en lägre kunskapsnivå inte känner att den är säker och blir bekräftad i interaktionen:

> Kalle: Det blir ju mer nyanserad engelska när man pratar med någon som har bättre eller samma nivå som en själv (…) för att när man pratar med någon som pratar engelska på en lägre nivå så är risken ganska stor att den personen känner tvekan och måste… Det blir mer arbete för mig att driva samtalet framåt hela tiden och även försöka stödja i grammatiken för den som inte kan, så det blir enklare att prata med någon som är på samma eller högre nivå.

Leonora utrycker även att diskussionerna tar slut fortare då man talar med någon som ligger på en lägre nivå, samtalar man med någon på samma eller högre nivå ”då fortsätter diskussionen, man kan spinna vidare liksom”. Trots att samtliga eleverna upplever att det främjar talet att samarbeta med någon som är på samma eller en högre nivå än dem själva så uttryckte ett par av dem att de känner sig tryggare när de samtalar med någon som är på samma eller en lägre nivå än dem själva. Detta framstår enligt min analys som att de i interaktion med elever som är på en lägre nivå än dem själva inte riskerar att skapas som okunniga:

> Kalle: Jag tror att man känner sig tryggare när man pratar med någon som har samma nivå eller någon som har lägre nivå därför då är man ganska säker. Då känner man att den här gör samma fel som mig eller att den här gör mer fel än mig. Då känner man sig trygg helt enkelt (…).Det är en balansgång där, för samtidigt som man vill ha den här lätta nivån så vill man ju ändå pusha framåt och då kanske man måste ha in lite högre nivå också (…).

5.2.3 Interaktion vid muntlig presentation

Inga generella slutsatser som gäller alla de intervjuade eleverna går att dra gällande vilken presentationsform som främjar elevers tal. Vissa av eleverna poängterade tryggheten i en seminariegrupp, medan andra elever föredrar redovisningar framför klass. Vissa av eleverna är även ambivalenta i sitt resonemang och svänger fram och tillbaka gällande vilken presentationsform de anser vara bäst. Dock finns en gemensam nämnare i de olika svaren; att eleverna känner mer trygghet i smågrupper, speciellt om de ska tala om något personligt:

> Maja: Seminarier tycker jag (…) Alltså, då vet man ändå vad man kommer ta upp litegrann så det blir liksom inte det här att liksom du får en fråga helt plötsligt, utan det blir mer som en muntlig redovisning men du slipper stå upp inför alla (…).

Ett par av de intervjuade betonar även betydelsen av att inte behöva förbereda sig:

> Leonora: (…) Sedan är det ju bra att komma in i en sån grupp och sätta sig och ingen vet vad man ska prata om. Då har man inte haft den stressen innan att ’åhh vad ska jag säga’, att jag måste förbereda. Utan man sitter där oförberedda och alla pratar om vad som helst.

> Hanna: Då vet man ju att alla sitter i samma sits. Det är bättre när alla sitter i samma sits.

Elsa avviker från övriga gruppmedlemmar i sitt resonemang:

> Elsa: Alltså, jag tycker det är när man står framme vid tavlan.. När vi hade sådana där power points så tycker jag det är lättare än om man sitter i ett seminarium för då är det ju svårt för då måste man ju liksom flika in hela tiden för att försöka ta plats och då är det ju svårt att veta.. tänka innan vad man ska säga liksom så då blir det jättesvårt tycker jag.

Leonora förstärker Elsas resonemang genom att konstatera att trots att det krävs mindre förberedelser vid exempelvis ett seminarium så finns det ett element av stress då man talar i mindre grupper, detta eftersom det enligt Leonora krävs att eleven ”säger man allt fort innan någon annan avbryter”. Olle till skillnad från Elsa och Leonora anser att redovisningar är att föredra eftersom det då krävs förberedelse från eleven:

> Olle: (…) jag tror redovisning ändå för då brukar man få förbereda sig ett tag så där tror jag många känner att de har mer koll för då vet man ju hyffsat innan vad man ska säga. (…) men samtidigt så är det ju det spontana som är det viktiga tycker jag.

Hanna poängterar att det inte alltid handlar om vilken presentationsform som används utan att ”det är lättare när de som lyssnar är intresserade” oavsett om eleven står framför tavlan eller sitter i smågrupper. Ett citat som kan tolkas som att det är lättare att tala oavsett situation om eleverna bekräftar den som talar genom att visa intresse vilket stimulerar eleven. Elsa anser dock att det inte enbart är lyssnarnas intresse som avgör:

> Elsa: Jag tycker det beror på vad man pratar om också. Om det ska vara personligt eller om man ska prata om typ Sverige. Om man ska prata om Sverige så är det ju lättare med en stor grupp… då gör det ju ingenting.. Om man ska prata personligt så är det lättare med mindre grupper för då blir det lättare.

Vissa av eleverna finner det stressande att inte på förhand veta vad de ska säga, medan andra elever upplever det som befriande. Några av eleverna föredrog att stå framme vid tavlan då detta möjliggör olika stöd, medan andra förhindras att tala om de tvingas att stå inför klassen:

> Maja: För mig spelar inte språket så stor roll, det är mer att jag måste stå där.

> Lotta: Jag med.

En faktor som uppkom flera gånger under intervjuerna är dock att oavsett redovisningsform så upplever eleverna det som enklare att tala engelska om man vet att alla klasskompisar utsätts för samma sak, att man inte är den enda personen som ska tala och utvärderas av andra i ett visst forum. Eleverna avskriver dock rollspel som en underlättande faktor då det kräver mer jobb och ställer krav på dramatisering:

> Leonora: Jag tycker det är nästan svårare att gå in i en roll för då måste man göra sig till. Är man bara sig själv så kan man prata hur man vill.
>
> Elsa: Det tycker jag med.

Olle uttrycker att talad engelska är ”en ganska liten del av all undervisning”, istället upplever han att fokus ligger på att skriva. Ett resonemang som stöds av Kalle:

> Kalle: Men det är väldigt mycket skrivgrejer, redovisningar. Man behöver mer gruppdiskussioner helt enkelt för om jag står och redovisar någonting då har jag ganska exakt skrivit ut min engelska och vet vad jag ska säga exakt i princip (…).

5.2.4 Ett accepterande och stödjande klassrumsklimat

De intervjuade eleverna diskuterar även vad de som studenter kan göra tillsammans i klassen för att främja engelskatalet. Lotta uppger att ”man måste anpassa sig lite och hjälpa varandra” men att detta inte sker i dagsläget eftersom:

> Lotta: (…) Jag tänker för mycket på mig själv… Jag sitter och tänker ja fast den är bättre än mig, då måste jag ju försöka vara bättre istället för att jag liksom försöker liksom mötas halvvägs (…).

Ovanstående citat antyder enligt min analys att konkurrensen i klassen ibland förhindrar att man hjälper varandra och därigenom befrämjar engelskatalet såväl som stimuli under lektionerna. Dock framhäver vissa av eleverna att rivaliteten inte alltid är närvarande:

> Kalle: (…) Om jag sitter och pratar hela tiden så kanske jag medvetet lägger in några fler av det här, om den personen så fel på they are och there då kanske jag medvetet lägger in mer av det ordet i min engelska. För då kommer vi ju

> biologiskt… så kommer hjärnan att börja fatta och börja härma och förstå. Jag tror det handlar mycket om det där, att lära sig av vad andra säger för någonting.

Citaten kan tolkas som att det berikar den svagare elevens tal om den starkare eleven hjälper till. Dock är det av vikt att detta sker utan den svagare elevens vetskap och inte som uttalad kritik eftersom detta enligt tidigare citat kan hämma eleven. Eleverna föreslog även att de ska använda sig av samma metoder som de önskar att lärarna använder sig av:

> Leonora: Vi kanske också ska köra såhär att inte lyssna när någon pratar svenska med oss. Om man har bestämt sig för att prata och någon som inte vågar att 'nej jag fattar inte, vad säger du?'. Att vi också kör den rollen lite.
>
> Intervjuledare: Tror ni att det skulle funka att köra det?
>
> Leonora: Till Elsa skulle jag kunna säga vad som helst. Det är ju lite mer till sådana som man kanske inte känner… lite svårt att 'jag fattar inte vad du säger'.

Analysen visar att det finns en problematik kring att inte svara när klasskamraterna talar på svenska om man inte känner sig trygg med dem eftersom man är osäker på responsen. Dock är eleverna överens om att det skulle öka andelen talad engelska om eleverna tilltalade varandra på målspråket:

> Stina: Jag tror att om man blir tilltalad på engelska då svarar man på engelska. Det blir liksom så, blir du tilltalad på svenska då svarar du på svenska.
>
> Intervjuledare: Så om en elev tilltalar er på engelska så skulle ni svara på engelska mest troligt?
>
> Lotta: Ja det tror jag nog.
>
> Maja: Jag har liksom aldrig tänkt på det så.
>
> Stina: Det har liksom aldrig hänt så.

Eleverna talade även om vikten av att acceptera och inte döma varandra i klassrummet när man pratar engelska:

> Olle: Ha förståelse för varandra, att alla inte pratar samma, att alla inte har samma nivå på engelska och inte skratta om någon säger fel. Inte skratta vid fel tillfällen.

De intervjuade anser även att om klassen förstår att de måste och bör kunna engelska så kommer det bli enklare att lära sig och därigenom även tala engelska med varandra under lektionerna:

> Kalle: (…) folk förstår att dem behöver kunna engelska, men jag tror inte de förstår att de kan behöva en högre nivå. Jag tror de nöjer sig med en lägre nivå, att kunna she's, car and that way liksom. Jag tror inte att många förstår att väldigt mycket är på engelska på universitetet sedan. Det är så det funkar, världen är liten. Jag tror man måste få elever att förstå verkligen att engelska är viktigt (…).

5.3 Resultatsammanfattning

I intervjuerna framkommer ett antal hinder för att eleverna ska tala engelska under engelsklektionerna, samt vad som skulle främja engelskatalet. Analysen visar att interaktionen i klassrummet har en avgörande betydelse eftersom eleverna känner rädsla för varandra. Rädsla för att uppfattas som dålig på engelska och mötas av ett negativt bemötande i form av skratt eller tystnad från de övriga eleverna, men även oro för lärarens bedömning förekommer. En oro som eleverna upplever skulle minska om engelskakurserna bestod av fler övningstillfällen där de inte riskerar negativ respons och slipper att bli bedömda.

Eleverna uttrycker att det är för få moment när det kommer till talad engelska som inte betygsätts. De intervjuade eleverna påpekar även att det ställs för låga krav under lektionerna, med mer tvång från läraren skulle fler elever börja tala engelska. Eleverna upplever att engelska främst talas av läraren som inte tvingar dem att använda språket tillbaka, istället tenderar läraren att retirera till svenska i takt med att eleverna talar det. De intervjuade eleverna poängterar vikten av att läraren konsekvent talar engelska i klassrummet eftersom det annars sänder signaler till eleverna att det är okej för dem att tala svenska. Lärarens användande av svenska sänder även signaler till eleverna att hen uppfattar dem som okunniga och därför väljer att använda sig av deras modersmål istället för målspråket. Ett beteende som inte stärker eleverna. För att stimulera eleverna och främja talet är det enligt de intervjuade ungdomarna istället viktigt att läraren agerar stödjande, till exempel genom att nicka med huvudet eller hjälpa till med ord. De intervjuade uttrycker att ett av de största misstaget en engelsklärare kan göra är att stressa eleven och avbryta interaktionen för feed-back, istället ska responsen komma naturligt efter exempelvis en presentation.

Eleverna uttrycker även en önskan efter fler medryckande uppgifter som bygger på elevernas intresse istället för att basera undervisningen på färdigt material som inte är anpassat efter eleverna. Enligt eleverna stimulerar detta dem att tala, delvis för att det bygger på deras eget engagemang men även att responsen från klasskamraterna upplevs som mer positiv om de finner ämnet intressant. På samma sätt

efterfrågar de fler situationer där engelska talas naturligt, detta eftersom det är mer accepterat och självklart att använda målspråket i miljöer där engelska vanligtvis förekommer. De intervjuade eleverna uttrycker även att det främjar talet att arbeta i grupper där de övriga deltagarna är motiverade samt på samma eller högre nivå än dem själva eftersom konversationerna drivs framåt, detta trots att de känner ökad trygghet med elever som är på samma eller en lägre nivå. Eleverna är medvetna om att de i samspel med övriga klasskamrater medverkar till att skapa premisser för interaktion, men framhäver vikten av att lärarna hjälper dem att skapa gynnsamma förutsättningar. De intervjuade uttrycker att det finns ett intresse och en glädje i att prata engelska, dock inte i skolmiljön utan på fritiden. Detta eftersom de känner sig trygga och vet att de inte riskerar negativ respons från vänner. För att få eleverna att känna trygghet även i klassrummet anser de att de tillsammans med läraren måste jobba för ett accepterande klimat i klasserna där det är okej att säga fel och man inte riskerar negativt stimuli i skapandet som okunnig.

6 Diskussion

I detta kapitel kommer jag att diskutera studiens resultat i relation till mina metodiska val, mitt teoretiska perspektiv samt tidigare forskning. Syftet med detta kapitel är att problematisera studiens metod samt svara på hur det i interaktionen mellan lärare och elever under engelsklektionerna skapas förutsättningar för att tala engelska i klassrummet. Kapitlet ämnar även att redogöra för vad som begränsar alternativt möjliggöra engelska på engelsklektionerna då eleverna samspelar med varandra.

6.1 Metoddiskussion

Genom att använda mig av kvalitativa intervjuer har jag fått ta del av åtta elevers utsagor gällande talad engelska under engelsklektionerna. I min studie använde jag mig av semistrukturerade intervjuer vilket jag upplevde underlättade analysarbetet. Intervjuguidens teman gjorde att samma ämnen behandlades i de olika gruppintervjuerna. Detta förenklade arbetet med att hitta gemensamma ord och mönster i min analys (Denscombe, 2011). Dock är jag medveten om att det finns en risk att mina teman begränsade elevernas resonemang vilket en ostrukturerad intervju kanske inte hade gjort i samma utsträckning då eleverna hade fått tala fritt om ämnet. Under mina intervjuer hade eleverna möjligheten att utveckla sina svar och jag ställde följdfrågor, dock finns det en risk att detta bidrog till att aspekter jag inte tog upp glömdes bort. Detta är endast ett hypotetiskt resonemang och inget jag har stöd för i mitt resultat. Jag tror dock att semistrukturerade intervjuer lämpade sig bäst för min målgrupp då flera av eleverna fann det svårt då jag ställde väldigt öppna frågor, detta skulle kunna vara problematiskt i en ostrukturerad intervju där eleverna ges stort utrymme att berätta om sina upplevelser baserat på exempelvis en större generell fråga.

Om jag hade utfört en kvantitativ studie, exempelvis en större enkätstudie, hade jag kunnat få tillgång till fler elevers uppfattningar vilket hade kunnat leda till tydligare konklusioner. Dock hade möjligheten att ställa följdfrågor på exempelvis oväntade svar eliminerats samt att det hade varit svårt att undersöka elevernas interaktion genom en enkät. Det hade dock varit önskvärt att genomföra observationer i anslutning till mina intervjuer för att undersöka om elevernas resonemang speglas i klassrumskontexten. Om elevernas tankar hade överensstämt med observationsresultatet hade det ökat studiens validitet. På grund av studiens korta tidsram var detta dock ej möjligt då observationer är tidskrävande (Denscombe, 2011).

Jag valde att använda mig av bekvämlighetsurval till min studie, det vill säga att tillgå intervjudeltagare i min närhet (Denscombe, 2011). Jag anser att mitt urval fungerade väl då jag uppfattade det som att eleverna vågade uttrycka sina åsikter. Dock är jag medveten om att det finns en

risk att de elever som inte gillar att prata i skolan inte heller vill vara med i en intervju. Då man inte kan tvinga eleverna att delta i en intervju anser jag detta svårfrånkomligt. Dock anser jag att det är viktigt att vara medveten om att vissa åsikter kanske inte representeras i intervjuerna. Det hade därigenom varit intressant att se om resultatet hade blivit likartat om jag genomfört studien på fler skolor. Jag tror inte att resultatet skulle ha blivit anmärkningsvärt avvikande med andra elever från liknande teoretiska program då jag trots allt intervjuade elever från olika gymnasieklasser och från olika bakgrund. Däremot kan elevernas höga betyg ha påverkat resultatet, de intervjuade har betyg från A till C i engelska 5 vilket kan innebära att deras upplevelser skiljer sig från elever med lägre betyg. För att undersöka om samma tankar återfinns hos alla elever skulle det vara intressant att genomföra en studie där man intervjuar elever med betyg från A till F.

Eleverna intervjuades i grupp vilket jag fann fördelaktigt då de ofta utvecklade varandras svar och själva jämförde sina upplevelser. Det finns dock alltid en risk i interaktionsmoment att eleverna påverkas positivt eller negativt av de övriga deltagarnas gensvar (Faris, 1937). Jag upplevde dock enbart positiv konfirmation då eleverna bekräftade varandra vilket ledde till att de vidareutvecklade sina svar. Det är möjligt att detta underlättades av att eleverna själva fick välja vilka de ville intervjuas med. Rädslan för att man ”framstår som konstig eller dum” som Leonora utryckte det under intervjun kan ha minskat då de intervjuades tillsammans med vänner som de själva valt samt att de kände mig sedan tidigare.

Studien är dock för småskalig för att några generella slutsatser om ämnet skall kunna dras.

6.2 Resultatdiskussion

Följande avsnitt är indelat i tre teman som tillsammans ämnar att svara på studiens inledande syfte samt hur ämnet kan beforskas vidare.

6.2.1 Elevernas perspektiv kring interaktion i klassrummet

Eleverna uttrycker att det främst är lärare som talar engelska på engelsklektionerna, även om pedagogerna har en tendens att retirera till svenska då eleverna svarar på svenska. Gregersen (2003) hävdar att orsaken till att många elever väljer att inte tala engelska under lektionstid är för att de är rädda för att göra fel, att misslyckas. Ett resonemang som överensstämmer med de elever jag intervjuade, eleverna framhåller dock att det inte är felen i sig som är problemet utan snarare hur klassen mottar och responderar till deras misstag eller okunskap. Areti och Iakovos (2009) hävdar att elever är rädda för klasskamrater såväl som lärare, ett resonemang som inte återfinns hos studiens

intervjudeltagare. Studiens resultat visar att det främst är klasskamraterna och inte lärarna som de oroar sig för. Detta då klasskamraterna dömer dem på ett sätt som inte läraren gör. Leonora beskrev rädslan för att uppfattas som ”dum” och ”korkad” av klasskamraterna medan Kalle utryckte att ”läraren har den synen ganska skarpt att dem är här för att lära sig”. Detta tyder på att läraren tenderar att bekräfta eleverna, ett beteende som stimulerar eleven (Faris, 1937) medan klasskamraternas gensvar riskerar att hämma dem. Några av eleverna uttryckte även en problematik som forskningen inte behandlar: att det är lättare att tala engelska hemma tillsammans med vännerna, än vad det är i en skolkontext. Detta då de inte riskerar negativ respons från klasskamrater. Detta anser jag tyder på att den sociala kontexten formar elevernas beteende i klassrummet. Under engelsklektionerna gör klasskamraterna varandra till personer som säger fel eller som är korkade och dumma, medan i en social kontext som eleverna själv valt skapar de varandra som kompetenta talare av engelska där det är som en av de intervjuade uttrycker det ”jätteskönt” (Leonora) att prata på målspråket. Trots rädslan har ingen av eleverna själva erfarit negativt gensvar, men då de har upplevt och sett andra drabbas av det finns oron ändå där. Jag anser att detta fastställer betydelsen av positivt stimuli från omgivningen, om risken finns för negativt/uteblivet stimuli påverkar det eleverna destruktivt. Detta ställer krav på läraren såväl som eleverna att skapa ett klimat där eleverna skapar varandra i en positiv mening genom gynnsamt stimuli.

6.2.2 Främjande och hämmande faktorer för att tala engelska i klassrummet

Meihua och Zhongshe (2011) anser att oro för exempelvis en utvärdering av klasskamrater eller lärare kan verka positivt för eleven då denne kommer att anstränga sig än hårdare. Ett resonemang som styrks av Lightbown och Spada (2006) som hävdar att detta ökar elevens drivkraft och fokus. I kontrast till detta beskriver eleverna i min studie att utvärderingar i form av exempelvis betyg och feed-back undertrycker deras vilja att tala engelska snarare än förstärker den vilket även skiljer sig från Ellis (1997) som hävdar att goda resultat påverkar eleven positivt. De intervjuade eleverna upplever istället hela bedömningsmomentet som stressande och ”nervöst” (Leonora) då de vet att läraren bedömer deras engelskatal och de riskerar negativ respons. Istället efterfrågar eleverna fler övningstillfällen där de får tala utan utvärdering i form av betyg. Elevernas resonemang antyder att de inte oroar sig för lärarens personliga åsikter, till skillnad från klasskamraterna, däremot så påverkar lärarens gensvar det egna jaget då hen bedömer eleven. Då bedömningsaspekten och kravet på direkt gensvar försvinner ökar viljan att tala engelska hos eleverna. Istället för att utvärdera eleven är det viktigt att läraren agerar stödjande, exempelvis genom att nicka eller hjälpa till med ord, detta anser jag fungerar som direkt bekräftelse vilket påverkar individen positivt (Faris, 1937).

Till skillnad från Lundgren (1981) anser eleverna i den här studien att de får tillräckligt många tillfällen att visa sin kunskap, däremot anser de att de får för få tillfällen att erhålla kunskapen på. Ur elevernas perspektiv är det begripligt att de anser att det borde finnas fler icke betygssatta moment i skolan, dock kan jag tänka att en problematik uppstår när elever enligt kursplanen för ämnet måste visa på olika kvalitéer flera gånger för att nå ett visst betyg. För att möjliggöra för eleven att visa på olika kunskaper flera gånger krävs det att en övervägande del av kursen består av betygsgrundande moment. Som åtgärd på problemet tror jag att antalet timmar inom engelskakurserna bör utökas, alternativt att skolorna inför obligatorisk eller valfri språkverkstad dit eleverna kan få komma för att träna utan betygssättning och direkt respons från övriga deltagare.

Eleverna i min studie uttrycker även kritik kring att arbetsmaterialet som de får av läraren inte motiverar dem då det oftast inte relaterar till deras intresse eller till autentiska situationer. Lightbown och Spada (2006) anser att elevens behov att kommunicera på målspråket styr motivationsnivån, något som eleverna i min studie också gav uttryck för. Eleverna efterfrågade fler autentiska situationer, exempelvis föreläsningar på engelska, där de naturligt skulle möta språket då det anses ”larvigt” (Kalle) att prata engelska då alla förstår svenska. Tidigare forskning utelämnar kursmaterialets betydelse, något som däremot behandlades i de olika gruppintervjuerna. Eleverna anser att det är enklare att prata om något som de själva är intresserade av, exempelvis musik eller liknande istället för ”en liten familj som upptäcker koalorna på Australien” (Maja) som inte stimulerar viljan att tala.

Yule och MacDonald (1990) menar att man inte alltid bör dela in interaktionsgrupper i starka eller svaga elever, utan att det gagnar eleverna då man blandar nivåer eftersom kurskamrater på en högre nivå bidrar till längre konversationer. Resultatet av min studie stärker denna teori genom elevernas resonemang om att samtalet drivs framåt om man samarbetar med en elev på samma eller högre nivå än en själv. Eleverna antyder dessutom att de uppskattar de ökade kraven, samtidigt som de känner ökad otrygghet i situationer med starkare elever. Att blanda interaktionsgrupperna bidrar dock onekligen till viss problematik; om eleverna placeras med starkare elever så kommer de starka eleverna automatiskt placeras med svagare elever vilket inte gynnar deras tal. På detta sätt stärks eleven med lägre kunskapsnivå medan eleven med en högre nivå inte möter samma stimulans hävdar jag. Dessutom tyder min analys på att den starkare i eleven i samarbete med en svagare elev känner ökad bekräftelse, medan den svagare eleven riskerar att bli skapad som mindre kunnig i sammanhanget. Detta resonemang stödjs av eleverna som poängterar att det finns en viss problematik; även om talet främjas då de kollaborerar med en elev på en högre nivå så känner de ökad trygghet om eleven är på samma eller sämre nivå än dem själva. ”Då är man ganska säker” enligt Kalle eftersom man gör samma fel eller den andra gör fler fel än en själv vilket innebär att eleven bekräftas och därigenom utvecklar jaget.

Eriksson och Jacobsson (2001) poängterar vikten av att läraren talar engelska redan i inledningsskedet av lektionerna något som de intervjuade eleverna vidhåller. Eleverna beskriver det som mindre motiverande att tala engelska om inte läraren gör det initialt. Detta eftersom det sänder ut signaler att det är okej för dem att tala svenska, men även för att det förminskar deras kunskaper då eleverna tolkar detta som att läraren inte anser att de kan tillräckligt bra engelska för att samtalet ska bedrivas på målspråket. Lärarens agerande påverkar därigenom elevernas självbild ”jaget” negativt eftersom bekräftelse uteblir (Faris, 1937). Istället hävdar Dysthe (1996) att läraren ska vara en aktiv språkanvändare som ställer frågor till eleverna för att få dem att tala. Detta är något som eleverna till viss del håller med om, de anser att det är positivt när läraren kommer fram till dem enskilt och exempelvis frågar hur det går eftersom ”det är inte någon annan som lyssnar” (Stina) och kan utvärdera dem. Att tvingas att svara inför klassen beskrivs av Lotta som ”det värsta jag vet” vilket kan liknas vid elevernas resonemang kring att tala i klassrummet kontra på fritiden. Det är okej, och stundtals även roligt, att tala så länge man vet att man inte riskerar att bli dömd och skapad som någon som inte kan prata engelska.

Abrahamsson (2009) anser att det är fördelaktigt att lämna över till eleverna då samspelet dem emellan blir mer genuint och avslappnat än vad det blir mellan lärare och elev. Det avslappnade samtalet gynnar kommunikationen (Ibid). Detta resonemang styrks av Areti och Iakovos (2009) som anser att samarbeten/grupparbeten verkar positivt då eleven inte upplever samma känsla av att stå i fokus i utvärderingar. Till skillnad från tidigare forskning hävdar de intervjuade eleverna att ”I grupparbeten så triggar man varandra att prata svenska (…)” (Kalle) eftersom man känner sig ”jättefånig” (Ibid) om man pratar engelska och de övriga gruppmedlemmarna svarar på svenska. I kontrast till Abrahamsson (2009) och Areti och Iakovos (2009) anser eleverna att samtalen i grupparbeten tenderar att bli motsatsen till avslappnade, istället riskerar man utvärdering och stämpling av övriga medlemmar. Detta innebär att det den enskilda eleven uttrycker på engelska får mening först när någon av klasskamraterna responderar till det, är reaktionen då negativ påverkas den engelsktalande eleven destruktivt. Enligt eleverna krävs det ”elaka metoder” (Kalle) och ”övervakning” (Leonora) för att få eleverna att tala engelska med varandra. Detta eftersom eleverna vill ”visa sin bästa sida” (Leonora) för läraren. Detta tyder enligt mig på att eleverna är måna om klasskamraterna såväl som lärarens uppfattning/bedömning av dem, de är dock medvetna om att olika agerandet premieras olika av lärare och klasskamrat. Inför läraren är det positivt att vara den som talar engelska eftersom det är det som efterfrågas, medan kurskamraterna uppmuntrar svenska eftersom annat är larvigt.

För att skapa ett klassrumsklimat där det är accepterat att säga fel anser Eriksson och Tholin (1997) att läraren bör göra liknelser, exempelvis till småbarn som lär sig språket. De intervjuade eleverna anser istället att eleverna själva bör börja använda sig av de metoder de vill att läraren använder sig av; exempelvis att inte svara när en klasskamrat talar svenska med dem. Vid vidare diskussion inser de

svårigheterna med denna metod. Leonora konstaterar att det är ”lite svårt till sådana man inte känner”, däremot till dem man känner sig trygg med är det inga problem. Detta resonemang styrks av Stina som fastslår att ”det har liksom aldrig hänt (…)” att en elev i klassen har börjat prata engelska med henne under lektionstid. Detta anser jag tyder på att oron för negativ respons är mer framträdande än viljan att utveckla sitt och klasskamraternas tal; ett sorts ’att tala är silver men att tiga är guld’ där tiga står för icke-talandet av engelska som eleverna premierar högre än talad engelska i klassrummet. Eleverna har vetskap om att det skulle främja deras utveckling om de börjar tala engelska med varandra under lektionerna, dock är de oroliga för att ta första steget eftersom det finns en risk att klasskamraterna dömer dem och skapar dem som okunniga eller fåniga vilket påverkar den egna uppfattningen, jaget. Jag anser att det tyvärr inte finns någon enkel och universell lösning på problemet, istället anser jag att läraren får ta det från klass till klass precis som eleverna anser att läraren bör hantera olika situationer ”från elev till elev” (Kalle). I vissa klasser kanske det fungerar med tvång, medan andra klasser exempelvis kan föredra att sätta gemensamma regler för när de ska tala engelska.

6.2.3 Vidare forskning

Min studie har fokuserat på elevers upplevelse av oro i samband med talad engelska i engelskklassrummet, samt vilka faktorer som främjar och hämmar engelskatalet.
Fokus har legat på studenternas upplevelser av situationen, men för en kompletterande översikt skulle det vara önskvärt med undersökningar gällande lärares upplevelser av arbetet med oro i samband med muntliga aktiviteter i klassrummet. En kompletterande studie skulle kunna genomföras för att fastställa om lärares erfarenheter av att arbeta med studenter med oro inför muntliga övningar överensstämmer med elevernas. Det skulle även vara intressant att kombinera intervjuer med observation för att se om det som uttrycks även utspelat sig i klassrummet. Det skulle således bidra till en mer nyanserad bild gällande arbetet med åtgärder för att minska oron i klassrummet vid verbala aktiviteter. Det skulle även vara intressant att göra en studie på den svenska skolan efter att de nya kursplanerna i engelska införts 2011 för att se om resultaten överensstämmer eller särskiljer sig från min småskaliga studie samt tidigare internationell forskning. Detta i samband med avsaknad av forskning gällande övriga orsaker till elevers begränsade användning av engelska i klassrummet vid andraspråksinlärning öppnar för ett intressant forskningsfält. Vidare forskning skulle kunna underlätta för engelsklärare i den svenska skolan när det kommer till att finna strategier för att få fler elever att tala engelska. Ett behov som är evident då elever utrycker att klassrumsklimatet hämmar istället för främjar talet.

6.3 Slutsatser

Min studie visar att eleverna upplever oro i samband med interaktion på engelska i engelskklassrummet. Denna oro är främst kopplad till klasskamraterna personliga uppfattningar. Detta eftersom de anser att lärarna har större förståelse för exempelvis felsägningar. Eleverna känner rädsla inför hur klasskamraterna som de upplever dömer dem som fåniga och okunniga då de talar engelska under lektionerna. Dock upplever eleverna viss oro inför att ”blotta” sin okunskap inför läraren vilket skulle kunna leda till sämre betyg. Om eleverna ges möjlighet att tala utan att bli bedömda, som på fritiden, skulle det också öka interaktionen i klassrummet. Detta eftersom responsen från övriga personer i den sociala kontexten skapar den enskilda individens ”jag”, vid negativa reaktioner påverkas därmed eleven negativt. För att öka andelen talad engelska i skolan indikerar resultatet av min studie att det är viktigt att läraren talar enbart engelska och ställer krav på eleverna att göra detsamma. På samma sätt är det essentiellt att eleverna tar egna initiativ till att själva börja prata engelska. För att initiera detta arbete är det viktigt att läraren engagerar eleverna i uppgifter som de finner intressanta samt att eleverna får arbeta i konstellationer där de känner sig trygga eftersom otryggheten riskerar att begränsa engelsktalet. I min studie framkommer det även att av betydelse att lärare är uppmärksamma på hur man skapar förutsättningar för eleverna att tala engelska. Detta kan exempelvis ske genom att pedagogen skapar tillfällen där eleven inte bedöms. I anslutning till detta är det av betydelse att läraren tydliggör för eleverna att det är ett icke betygssättande moment så att eleven känner ökad trygghet och minskad oro för negativ respons.

Referenser

Abrahamsson, Niclas (2009): *Andraspråksinlärning*, Lund: Studentlitteratur

Björkman, Beyza (2011): English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. *Ibérica*. 22, s-79-100.

Denscombe, Martyn (2011): *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna,* Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (1996): *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*, Lund: Studentlitteratur

Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press

Ellsworth, Faris (1937): The Social Psychology of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology*. 43, s-391-403.

Eriksson, Rigmor & Jacobsson, Annsofi (2001): *Språk för livet- Idébok i språkdidaktik*, Stockholm: Liber AB

Eriksson, Rigmor & Tholin, Jörgen (1997): *Engelska för livet- Lärare och elevers medvetenhet om språkinlärning*, Stockholm: Liber AB

Gregersen, Tammy S (2003): To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36(1), s-25-32

Guiora, Alexander; Beit-Hallahami, Benjamin; Brannon, Robert; Dull, Cecelia & Scovel, Thomas (1972): The Effects of Experimentally Induced Changes in the Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: An Exploratory Study. *Comprehensive Psychiatry* 13(5), s-421-428.

Högskoleverket (2012): *Högskoleverkets Författningssamling*. Stockholm: Högskoleverket http://www.hsv.se/download/18.6da1ffd913828526dc88000921/HSVFS-2012-6.pdf (Hämtad 2014-02-16).

Iakovos Tsiplakides & Areti Keramida (2009): Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2(4), s 39-44.

Kim‐Rivera, E. G (1999): English Language Education in the Swedish Compulsory School. *Foreign Language Annals*, 32(2), s 234-242.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2010): *Den Kvalitativa Forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Lightbown, Patsy M & Spada, Nina (2006): *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press

Ludvigsson, Ann (2009): *Samproducerat ledarskap- Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Jönköping: Jönköping School of Education and Communication, 7.

Lundgren, Ulf P (1981): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, Stockholm: Liber

Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994): *Forskningsmetodikens grunder- Att planera, genomföra och rapportera en undersökning,* Lund: Studentlitteratur

Patton, Michael Quinn (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods.*
Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Skolverket (2011): *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, Stockholm: Skolverket

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, Roger (2011): Kontext och mänskliga samspel. *Utbildning och demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20(3), s-67-82.

Vetenskapsrådet (2011): *God forskningsed. Vetenskapsrådets rapportserie 1*, Stockholm: Vetenskapsrådet

Yule, George & MacDonald, Doris (1990): Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of profiency and interactive role. *Language Learning* 30/1, s 43-57

Zhongshe Lu & Meihua Liu (2011): Foreign Language Anxiety and Strategy Use: A Study with Chinese Undergraduate EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*. 2(6), s 1298-1305.