



# Kommunikativ språkinläring i engelskundervisningen

- En studie om hur elevers språkutveckling stimuleras i klassrummet.

*Hashin Ali*

**Student**

Vt. 2017

Examensarbete, 30 hp

Grundlärarprogrammet, 240 hp



## Abstrakt

Syftet med denna studie är att analysera och observera de kommunikativa metoder som lärare använder för att stimulera elevers muntliga färdigheter och språkinläring i det engelska klassrummet, hos årskurs 4-6. Denna studie kompletterades även med observation- och intervjustudier. Vidare har en analys av dessa undersökningsmetoder genomförts i samband med forskningen för att kunna förklara studien. Resultatet visade att på att det ofta uppstår ett språkbyte i undervisningen, mellan det engelska och svenska språket, särskilt i årskurs 4. Detta är något som påverkar elevers output och språkinläring. Lärarnas interaktioner med eleverna var effektiva samt gynnande för elevers språkutveckling, så länge det förkom på engelska istället för svenska.

**Nyckelord:** Interaktioner, språkbyte, andraspråksinläring



# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>5</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	6
1.1.1 Syfte	6
1.1.2 Frågeställningar	6
<b>2 Forskningsbakgrund</b>	<b>7</b>
2.1 Barns språkutveckling	7
2.2 Interaktioner	7
2.3 Andraspråksinläring	8
2.3.1 Språkångest	9
2.4 Tidig språkundervisning	10
2.5 Styrdokument	11
2.6 Språkbyte i engelskundervisningen	11
2.7 Sammanfattning av bakgrund	12
<b>3 Metod och material</b>	<b>14</b>
3.1 Observation	14
3.1.1 Pilotobservation	16
3.2 Intervju	17
3.3 Analys av empirisk data	18
3.3.1 Observation	18
3.3.2 Intervju	18
3.4 Reliabilitet	18
3.5 Validitet	19
3.6 Etiska överväganden	20
3.6.1 Observationsstudie	20
3.6.2 Intervjustudie	20
3.7 Urval och avgränsningar	20
<b>4 Resultat och resultatanalys</b>	<b>22</b>
4.1 Observationsstudie	22
4.1.1 Lärarens funktionella användning av engelska	22
4.1.2 Lärarens funktionella användning av svenska	25
4.1.3 Elevernas engelska och svenska produktion/output	27
4.1.4 Lärarens återkommande till svenska vid specialiserade interaktioner	28
4.1.5 Läromedels komplettering av arbetssätt	30
4.1.6 Andra viktiga observationer	30
4.2 Intervjustudie	31
4.2.1 Presentation av intervjureultat	31
4.3 Sammanfattande analys	34
4.3.1 Hur bidrar läraren till att skapa interaktioner i det engelska klassrummet?	34
4.3.2 I vilken grad sker det ett språkbyte från engelska till svenska i engelskundervisningen?	35
4.3.3 På vilket sätt bearbetas språkinläringen i undervisningen?	36

<b>5</b>	<b>Diskussion och didaktiska implikationer.....</b>	<b>37</b>
5.1	Diskussion av resultatet .....	38
5.2	Reflektioner .....	39
5.3	Metoddiskussion .....	39
5.4	Slutord.....	40
<b>6</b>	<b>Litteraturlista .....</b>	<b>41</b>
<b>Bilagor</b>	<b>.....</b>	<b>45</b>
	Bilaga 1. Observationsmall .....	45
	Bilaga 2. Intervjufrågor.....	48

# 1 Inledning

I dagens samhälle är förmågan till en välutvecklad kommunikation en prioritering, enligt den svenska läroplanen. Vi människor kommunicerar dagligen med varandra med diverse olika metoder. Att ha ett gemensamt språk är därmed oerhört viktigt, för att dels ta del av kultur och livsstilar, men även kunna bidra till samhället (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2016). Språkinläring är dock en lång process som konstant behöver utvecklas hos elever, både inom skolramarna och utanför, hävdar Lundberg (2011). Eftersom många elever har ett stort intresse för engelska anser Lundahl (2009) att man tidigt bör börja med engelskundervisningen i skolan och utveckla intresset för språket. Kursplanen för engelska i årskurs 4-6 anser att språk är människans absoluta verktyg för att kommunicera, lära och tänka samt att kunskaper inom flera olika språk ger nya synvinklar på omvärlden och vidgar ens vyer. Enligt läroplanen, Lgr11, är syftet med engelskundervisningen bland annat att ge eleverna möjligheten att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga (Skolverket, 2016).

Ett stort hinder för språkinläringen anser Al-Shboul, Ahmad, Nordin & Rahman (2013) och Tsiplakides & Keramida (2009) vara att eleverna är laddade med en extrem ångest inför att prestera och tala på engelska i undervisningen. Vidare hävdar Stroud och Wee (2006) att elevers osäkerhet för det verbala i ett främmande språk oftast baserar på rädsla över misstag som kan ske, eller oro över att läraren bedömer varje misstag som görs av eleven. Lundberg (2011) menar att unga språkstudierande har förklarat i intervjuer att de känner sig obekväma att tala engelska inför klassen och klasskamraterna.

Eleverna i Sverige har idag väldigt goda kunskaper i engelska, speciellt i jämförelse med andra länder, men innebär det att all engelska som eleverna kan är taget och lärt från skolans engelskundervisning? Det är inte alls givet utvecklar Umeå Universitetslektorn Gun Lundberg i en artikel i *Skolvärden* (2014, 21 mars). Lundberg anser att skolan bör gynna eleverna med lika mycket intensiv exponering av språket såsom media och annat utövande i fritiden gör.

Jag anser att språkosäkerhet och det svenska språket i den engelskundervisningen kan vara ett problem som tar för stor plats i skolan, och har därför valt att skriva om hur språkinläring bearbetas i skolverksamheten samt hur interaktionerna förekommer i klassrummet. Denna studie kommer att utföras för att tydliggöra hur mycket tid av undervisningen som faktiskt ägnas åt att bearbeta det engelska språket och på vilket sätt läraren uppmuntrar dessa interaktioner till stimulans i elevers lärande. Utifrån de observationer jag gjorde under mina olika VFU-perioder, fick jag intrycket av att relativt lite engelska används i klassrummet. Om den pedagogiska förutsättningen för att lära sig kommunicera på engelska är att eleverna ska producera och använda språket, borde det vara viktigt att läraren interagerar med studenterna på engelska. Därför är min avsikt att i denna studie undersöka hur två olika lärare navigerar utmaningen att hantera

ett kommunikativt klassrum på engelska. Detta kommer att göras genom observationer och intervjuer.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

### ***1.1.1 Syfte***

Syftet med denna studie är att undersöka och observera de kommunikativa praktiker som lärare använder för att stimulera elevers muntliga kompetens och språkinläring i det engelska klassrummet.

### ***1.1.2 Frågeställningar***

Hur bidrar läraren till att skapa interaktioner i det engelska klassrummet?

I vilken grad sker det ett språkbyte från engelska till svenska i engelskundervisningen?

På vilket sätt bearbetas språkinläring i undervisningen?



## 2 Forskningsbakgrund

I den här delen presenteras det en bakgrund till barns språkutveckling med stort fokus på dels den utveckling som sker i tidig ålder, och dels hur språkutvecklingen sker hos elever som är lite äldre. Med följd av detta förklaras begreppet och teorin *interaction hypothesis*. Sedan utvecklas andra teorier inom andraspråksinläring samt vad som oftast anses som ett hinder för elevers språkinläring. Vidare i nästa avsnitt bearbetas tidig engelskundervisning, med följt av förankringar till styrdokument och läroplanen. Därefter ges det en djupare förståelse för språkbyte i engelskundervisningen och dess betydelse samt påverkan. Avslutningsvis presenteras en sammanfattning av forskningsbakgrunden. Denna forskningsbakgrund är väsentlig för vidare val av metod samt vid resultatpresentationen. Dels för att få en djupare förståelse över studien, och dels för förankringar till resultatanalysen.

### 2.1 Barns språkutveckling

Enligt ett sociokulturellt perspektiv är språkinläring i grunden en social process (Chapman, 2000). Språkutvecklingens hos barn är en process som sker under en lång tidsomfattning och som alltid är i behov av utveckling och stimulans. Detta är särskilt viktigt hos unga människor, dels för att utveckla motivation, och dels självförtroende samt färdigheter när de kommer i kontakt med nya språkerfarenheter utanför skolramarna, förklarar Skolverket (2009). Menting, van Leir & Koot (2011) och Nigg & Huang-Pollock (2003) förklarar att språket är en kritisk faktor i barns olika anpassningar. Dessutom kan dåliga språkkunskaper och dålig verbal förståelse i skolan vara en indikator på en låg skolberedskap med risk av efterföljande akademiska problem.

Chapman (2000) anser att språkinläring i grunden är en social process. Justice, Cottone, Mashburn och Rimm-Kaufman (2008) citerar Chapmans påstående att "*frequent, relatively well-tuned affectively positive verbal interactions support rapid language acquisition*" (Chapman, 2000, s.43). Det finns en liknande hypotes om lärar-barnrelationens påverkan på barns språkutveckling, redogör Pianta (2006). I en studieforskning som Spilt, Koomen och Harrison (2015) genomförde indikeras det att barns receptiva språkutveckling i de tidiga skolåren främjas i kontext av en nära lärar-barnrelation.

### 2.2 Interaktioner

Begreppet *interaktioner* och *interaction hypothesis* förekommer frekvent i denna studie och eftersom definitionen för begreppet kan vara olika vagt i avvikande sammanhang, tydliggörs det därför en formulering mer relevant till begreppet här nedan.

Johnson och Johnson (2007) hävdar att *interaction hypothesis* är en teori om andraspråksinläring som säger att utvecklingen av språkkunskaper främjas av en

”ansikte mot ansikte” interaktion och kommunikation. Det finns två former av interaction hypothesis; den ”starka” formen och den ”svaga” formen. Den ”starka” formen är när interaktionen i sig bidrar till språkutveckling. Den ”svaga” formen innebär att som eleverna själva får hitta lärande möjligheter, även om de inte gör produktiv användning av dem. Gass & Selinker (2001) och Gass & Mackey (2007) tydliggör att hypotesen under årens lopp även modifierats och utvecklats som ett resultat av samhällets teknik. Gass & Selinker (2001) skriver att upprepningar, expansioner och omformuleringar är nödvändigt för elevers inläring av ett andraspråk. För att dock få grundläggande kunskaper om hypotesen menar Gass & Mackey (2007) att man bör känna till de fyra områden som utformar för teorin, som är följande; *input*, *interaktioner*, *feedback* och *output*. Vidare påpekar Brown (2007) att interaction hypothesis är ett bra exempel på när inläraren har en stor betydelse i personliga sammanhang, på sådant sätt är samspelet mellan elever och andra i fokus för observation och förklaring. Ellis´ (1991) muntliga interaction hypothesis, och Gass och Mackeys (2007) interaktion strategi, föreslogs först av Long (1981). I dess initiala formulering konstaterades det att delta i samtal med förstaspråksinlärare är högst nödvändigt för andraspråksinläringen.

Den svenska översättningen för begreppet är, interaktionshypotesen. *Bonniers synonymordbok* (2011) definierar begreppet *interaktioner* med synonymerna, ömsesidig påverkan, samspel och samverkan.

### **2.3 Andraspråksinläring**

Andraspråksinläring innebär att lära sig ett andra språk efter att ens första språk redan är begripligt (Mitchell & Myles, 2004). Det finns flera teorier som hävdar att andraspråksinläring sker via interaktioner och kommunikation, Krashen och Vygotsky (Saville-Troike, 2012) är två exempel. Likaså tyder läroplanen och kursplanen i årkurs 4-6 (Lgr11) att kommunikation är en väsentlig del av inläringen. Krashens teorier angående andraspråksinläring och input hypothesis syftar på att vid inläring av ett andra språk bör språket bearbetas och utvecklas på samma villkor som det första språket inlärdes (McCaul, 2016, 11 feb). Hypotesen tyder på att förstå talad och skriftlig språk input, ses som de enda mekanismen som leder till ökande språkkompetens (Richards & Rodgers, 2001). Denna aspekt är enligt interaction hypothesis en inläring inom ett andraspråk. Trots att andraspråksinläring betraktas vara väldigt likt förstaspråksinläring, förekommer det även flera skillnader (Sigrud och Håkansson, 2007). Därmed kan vissa drag som uttalet aldrig utvecklas lika bra som förstaspråksinlärare, ännu en väsentlig skillnad anses vara att språkutvecklingen inte är den samma. Det första språket, modersmålet, utvecklas kognitivt i samband med den språkliga utvecklingen, något som inte gäller hos andraspråksinlärare. Andraspråksinläring är en komplex och svårfångad process (Tran, 2009) och det finns fler faktorer som är involverade, bland annat, interaktion som en underlättande faktor

(Long, 1996). Ytterligare en viktig aspekt inom andraspråksinlärning är enligt Klein (1986) den marginella uppmärksamheten till språket. Eleven fokuserar istället på kommunikationen, och är beredd på att använda alla hjälpmedel för att uppnå det till fullo. På sådant sätt anses eleven vara mer orolig över effektiv kommunikation, än att tala ett korrekt språk (ibid.).

Ellis (1991) menar att en begriplig ingång av det muntliga (input) är nödvändigt för andraspråksinlärning. Att en avancerad interaktion kan fungera som ett sätt att fokusera elevens uppmärksamhet på en skillnad mellan sina kunskaper i målspråket och den verklighet som de hör, via input. Vidare hävdar Ellis (2008) att inom andraspråksinlärning finns det likaså ett starkt samband mellan utveckling i andraspråksinlärning och motivation. Likaså Vygotsky anser att barn bygger upp mentala representationer och de lär sig att vidarekommunicera genom att vara delaktiga i interaktioner med vuxna som kan ”lyfta fram” barnens förmåga (Sigrud & Håkansson, 2007).

Hajer och Meestringa (2010) påpekar att i en språkinriktad undervisning måste undervisningen anpassas och justeras efter varje enskild elevs behov och förutsättningar. Det är arbetssättens inverkan som gör eleverna medvetna om sin inlärning och språkutveckling samt lockar till interaktion (ibid.). Hajer och Meestringa anser även att andraspråkselever använder sig av gissningsstrategier när ordförrådet inte räcker till.

Likt mycket annat krävs det även att eleven känner en motivation för att kunna lära sig och utveckla sina kunskaper. En lärares positiva feedback har en stor påverkan på elever, speciellt elever i unga åldrar, muntlig feedback som skriftlig. Ytterligare några faktorer som tydliggörs är: att utmana eleven, delaktiggöra elever vid lektionsplanering och arbetsmetoder och att skapa en bred variation i språkundervisningen (Lundberg, 2011).

### ***2.3.1 Språkångest***

Utvecklingen av ett ytterligare språk kan hindras av ett flertal faktorer, en nyckelfaktor är kommunikativ ångest. Det är känslan av obehag, oro och nervositet som upplevs i samband med användning och inlärning av språket. Oftast är det främst det verbala inom språket som hindrar eleverna att utveckla sina kunskaper och sin kompetens (MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. 1994). Al-Shboul, Ahmad, Nordin & Rahman (2013) och Tsiplakides & Keramida (2009) skriver att eleverna är laddade med en extrem ångest inför att prestera och tala på engelska i engelskundervisningen. Tsiplakides och Keramida förklarar vidare att trots faktumet att ha ångest över att tala ett utländskt eller främmande språk är vanligt, har lärare svårt att identifiera ängsliga och bekymrade elever. I många fall tolkas elevens ovilja att delta i verbala aktiviteter som bristande motivation eller låg prestanda hos eleven. Stroud och Wee (2006)

tydliggör att språkinläringen även blir svår eftersom att eleverna ofta är osäkra på att tala språket och de är rädda för att bli utvärderade och betygsatta av lärare baserat på ett misstag som kan ske.

Ellis (1999) och Zhang (2001) uppgav att ångest och ängslighet kan delas in i två olika fack – dvs. *Underlättande* eller *försvagande* (försvårande) *ångest*. *Underlättande* ångest är sagt att vara motiverande för de elever som anstränger sig med språkinläringen, medan *försvagande* ångest är en typ av ångest som orsakar eleverna att undvika språkinlärningsprocessen. Vidare anser Du (2010) att kommunikations oro, test- och provångest och rädsla för dåliga resultat, är de tre komponenterna för ångest inom språk och det verbala. Förekomsten av varje oro beror på de situationer som eleven står inför. Komplexiteten och svårigheter i andraspråksinlärningsprocessen orsakar även språkångest hos andraspråks elever, tillägger Tanveer (2007).

Lundberg (2011) tydliggör att unga språkstudenter i Sverige, förklarade i intervjuer att de känner sig obekväma att tala engelska inför klassen och klasskamraterna. Även föräldrar har kommenterat att deras barn känner att det är pinsamt att tala engelska när de är i engelsktalande länder. Det är dock inte enbart elever som känner språkångest, utan det är lika vanligt att även lärare känner likadant menar Lundberg. Flera lärare säger att deras största problem med att tala engelska är att de inte talar. Läraren känner sig nervös och en press över att den måste tala perfekt och felfritt, på sådant sätt känner den sig inte kompetent nog för att undervisa (ibid.). Lindström (1998) hävdar att detta är en faktor till varför lärare känner en oro inför tidig engelskundervisning.

Börjesson (2012) anser att en god lärandemiljö, det vill säga, en klassrumsmiljö där elever vågar ta för sig och göra misstag, där elever kan stärka sin tro på dess egen förmåga och kompetens, är en av de viktigaste utgångspunkterna för lärande. Detta är faktorer som påverkar inläring generellt och inte enbart i ett klassrum. När elever känner en trivsel så kan det påverka till en mer positiv inställning till språket, på sådant sätt höjs även motivationen hos eleverna, fortsätter Börjesson.

## **2.4 Tidig språkundervisning**

Eftersom många elever har ett stort intresse för engelska, anser Lundahl (2009) det vara ännu en anledning till att tidigt börja med engelskundervisning i skolan och vidare utveckla intresset. Fler fördelar för tidig undervisning i främmande språk anser Lindström (1998) vara att engelskan idag i princip kan ses som ett andraspråk vid sidan av svenska. Vidare påpekar Lindström att en tidig start i engelska ger en lägre undervisningstid. Därmed får fler elever möjligheten att få baskunskaper i engelska.

Andraspråksundervisningen för unga bör ske på ett mer avslappnat sätt. Lindström betonar att undervisningen inte behöver vara formell och att en ”lekfull” inläring kan i

många drag vara lika givande för eleven. Även Ladberg (2003) tydliggör att man bör ge barnen möjligheten att våga leka med språket och göra fel utan några vidare konsekvenser. Malmberg (2000) anser likaså att om språkundervisningen sker i en kommunikativ riktning istället att enbart fokusera på grammatiken och det formella, kan en tidig språkundervisning ha positiva effekter. Lundberg (2007, 2011) förespråkar också att engelskämnet bör introduceras i en harmonisk och lekfull miljö, för att väcka lust för språk innan prestationsångesten och osäkerheten hinner ikapp elever. Detta ger även eleverna tillfälle för att utveckla sina färdigheter i tal-, läs- och skrivkunnet i språket (Keaveney & Lundberg, 2014).

Enligt en undersökning om barns andraspråksinläring beroende på deras ålder, som Cepik och Sarandi (2012) genomförde, visade resultaten att de barn som började med engelskundervisningen i tidig ålder inte presterade bättre än de barn som började i senare ålder. Resultaten uppgav dock att de elever som haft en tidig engelskundervisningsinläring även hade en mer positiv attityd till engelskämnet, till skillnad från de andra eleverna, uppgav lärarna (ibid.). Eleverna i tidigare åldrar är även mer villiga till att imitera engelskan. På sådant sätt lär de sig ett bättre engelskt uttal samt vågar ta vidare ”risker” i andra språkinläringssammanhang (Cameron, 2012; Enver, 2015; Keaveney & Lundberg, 2014; Lundberg, 2007; Nikolov, 2009; Pinter, 2006). Vidare menar Cameron (2011) att uttal och hörförståelse är fördelar för tidig språkinläring.

## 2.5 Styrdokument

Enligt läroplanen (Lgr11), är syftet med engelskundervisningen bland annat att utveckla kunskaper inom det engelska språket och att eleverna genom undervisningen ska få möjligheten att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Detta innebär att eleverna ska förstå skriven och talad engelska. De ska även uttrycka sig och kunna delta med andra i skrift och tal samt kunna anpassa språket till olika mottagare, syften och situationer. Språklärsäkerhet och att ha kunskap om hur man kan använda olika strategier för att stödja sin kommunikation när språket inte alltid räcker till, ingår likaså i den kommunikativa förmågan.

## 2.6 Språkbyte i engelskundervisningen

Hyltenstam och Lindberg (2013) förklarar att vi idag befinner oss i nya språk omgivningar i Sverige, både inom och utanför skolramarna, därmed finns det ett stort behov av och önskan om att vara flerspråkig.

Det är nödvändigt att ha kunskap om hur undervisningen kan vara som mest givande och kunskapsberikande för eleverna, i språkinläringssammanhang. *Språkväxling* eller *kodväxling* är ett begrepp som förekommer inom språkinläring. Hyltenstam och Lindberg definierar begreppen som en specifik strategi för att växla mellan fler olika

språk under ett samtal. Vidare skrivs det att flerspråkiga individer ofta använder olika språk i olika eller samma kontext.

Att det sker språkväxlingar eller språkbyten kan vara av fler olika skäl. Bytet kan bero på att samtalet tar en annan riktning och att det nya samtalsämnet oftast diskuteras på ett annat språk (ibid.). Den främsta orsaken anses dock oftast uppstå på grund av att talaren anser att olika begrepp förklaras och uppfattas tydligare samt mer konkret på ett visst språk, tydliggör Grosejan (2010). Språkbyte behöver nödvändigtvis inte alltid vara negativt för elevers inläring, det kan i många fall underlätta (ibid.).

Språkbyte har ofta kritiserats, dels av enspråkiga talare, men även av tvåspråkiga talare. Att ett byte sker i språket kan anses vara en nonchalant beblandning av språken men oavsett hur denna fråga bemöts kommer modersmålet troligtvis alltid att vara närvarande i klassrummet och bör accepteras (Grosejan, 2010). Språkbyte kan dock vara problematiskt om språkets bearbetning inte sker på det språket som siktas mot, engelska (ibid.).

Hur språkbyten i klassrummen sker har en stor betydelse och påverkan på undervisningen, men det är även viktigt att kunna skilja mellan vad som är ett språkbyte och vad som är ett byte av undervisningsspråket (Tornberg, Malmqvist och Valfridsson, 2009). En lärare kan exempelvis föra fram en diskussion i engelskundervisningen på svenska, utan att överhuvudtaget växla mellan de två olika språken. Detta förklaras som ett tillfälligt byte i undervisningsspråket och inte ett språkbyte i undervisningen. Däremot om undervisningen konstant ändrar riktning och två eller flera olika språk beblandas, tyder det oftast på ett språkbyte, även kallad språkväxling (ibid.).

Lundberg (2011) hävdar att det talas alldeles för mycket svenska i engelskundervisningen. Enligt eleverna beror det på att de anser det vara jobbigt att tala engelska. Vidare påpekar Lundberg att översättandet till svenska motverkar vad språklärande står för. Om en översättning är nödvändig i tydliggörande syfte bör det ersättas av gester, bilder eller kroppsspråk. Eleverna kommer att vänja sig vid att läraren enbart talar engelska om läraren från första början bestämmer sig för att göra det (ibid.).

## **2.7 Sammanfattning av bakgrund**

I bakgrunden har bland annat olika teorier och hypoteser för språkinläring framkommit. Vidare utvecklas de faktorer som påverkar undervisningstillfällena och elevernas utveckling, ännu en väsentlig faktor som framkommer är lärarens feedback till eleverna samt att det är dock viktigt att vara medveten om att språkutvecklingen är en lång och tidsomfattande process.

Vidare i bakgrunden utvecklas och definieras teorin *interaction hypothesis*, Teorin förespråkar att utvecklingen av språkkunskaper gynnas av en ”ansikte mot ansikte” interaktion och kommunikation. Därefter förklaras andraspråksinläring, hur inlärningsprocessen kan se ut samt påverka flerspråkiga elever. Även elevers språkångest i dess språkutveckling tydliggörs. Elever som läser ett nytt och främmande språk känner oftast en osäkerhet och ångest. I många fall känner eleverna även en prestationsångest som sätter stopp på elevers språkutveckling.

Ännu en betydelsefull faktor som bearbetas i bakgrunden är vikten om den tidiga engelskundervisningen, vad olika författare och forskare anser om det faktumet. Med följd av utformade förankringar till styrdokument. Hur läroplanen, Lgr 11 förespråkar om engelskundervisningen.

Därefter tydliggörs olika former av språkbyte i engelskundervisningen, och dess konsekvenser på elevers kunskapsutveckling. Eftersom att det är oerhört aktuellt idag, är det också viktigt att ha kunskap om hur det gynnar eller missgynnar elevers språkinläring. Bör engelskundervisningen vara enspråkig eller kan man blanda och byta mellan två olika språk, i sådana fall, i vilka kontexter fungerar det.



### 3 Metod och material

Undersökningsmetoderna som används för denna studies datainsamling är observationer och intervjuer. Dessa två metoder är valda av den anledningen för att komplettera varandra samt för att få en bred datainsamling. Observationsstudier genomförs i första hand, som senare kompletteras med intervjuer. Enligt Stukát (2011) kan användningen av flera källor ibland vara ett lämpligt tillvägagångssätt för att få området klarlagt på ett mer allsidigt sätt. Vidare anser han detta arbetsätt även ger möjlighet att tränga djupare in i problemet och centrera det från fler olika perspektiv, med hjälp av flera metoder.

Jag valde att börja med observationsstudierna innan intervjuerna, detta för att få egna perspektiv och en egen uppfattning om hur klassrumsmiljön är och hur elevernas lärande stimuleras. Efter observationerna valde jag att genomföra intervjuerna, för att även ge lärarna möjligheten att utveckla och vidareförklara undervisningsformerna och arbetssätten.

#### 3.1 Observation

För att få en tydligare förståelse och ett eget perspektiv på hur språkinläringen sker i skolverksamheten samt få en inblick på hur samspelet mellan elev och lärare är, valde jag att genomföra flera observationer för att sedan kunna sammanställa i en observationsanalys. Stukát (2011) anser att någon form av observation brukar vara lämpligast ifall man vill veta vad människor gör, och inte enbart vad de säger att de gör. Detta ger även möjligheten att studera både verbala och icke-verbala beteenden.

En *deltagarobservation* genomfördes, Stukát (2011) tydliggör att denna typ av observation består i att man en längre tid deltar i den situation man är intresserad av, men undviker att förändra eller störa miljön. Den stora fördelen med denna slags observation, som Stukát också nämner är att man får ”inifrån-kunskap”, alltså man får kännedom om socialt samspel och den kunskap som kan tas för givet, eller som blir utsagt. Det är även denna slags kunskap och dylika faktorer jag vill ha reda på. Denscombe (2016) hävdar att deltagande observation är en diskret datainsamlingsmetod för informationsinsamling.

Jag valde att observera två klasser i två olika årskurser, en årskurs 4 och en årskurs 6, på en och samma skola. Detta eftersom att jag hade tillgång till denna skola sedan innan. I årskurs 4 gick det 14 elever, 6 tjejer och 8 killar. I årskurs 6 gick det 18 elever, 10 tjejer och 8 killar. Hos respektive klass genomfördes 6 observationer, alltså 6 engelsklektioner, varav varje lektion var mellan 40 – 50 minuter lång. Den första observationen som utfördes var mer generell. Jag ville dels notera hur klassrumsmiljön var överlag, och dels också för att vänja eleverna vid tanken av att någon sitter längst bak i klassrummet och tar anteckningar. De resterande fem observationerna utfördes för



att observera eleverna och läraren på en grundligare nivå, med mer specifika inriktningsfrågor.

Eftersom att jag endast var en person som studerade klasserna valde jag att göra detta i helklass för att underlätta observationerna och hinna med att notera vad som förekom i klassrummet. Jag valde även att lägga extra fokus på att observera lärarens verksamhet och dennes interaktioner med eleverna, eftersom att interaction hypothesis fokuserar på lärarens insats, elevernas produktion och förhandlingen emellan. Jag fokuserade även på hur läraren gör för att inkludera samtliga elever i klassen och uppmuntra eleverna till att tala engelska, underlättar för min observationsstudie.

I koppling till interaktionsteorin guidade följande utgångsfrågor mina observationer:

- Hur ofta sker det ett språkbyte från engelska till svenska i undervisningen samt i vilka sammanhang?
- Hur bemöter läraren eleven när eleven ställer en fråga, respektive hur eleven bemöter läraren när läraren ställer en fråga? När frågan ställs på engelska och när den ställs svenska (uppmannas eleven att svara på det andra språket?).
- På vilket sätt uppmuntrar läraren eleverna att tala det engelska språket och delta i diskussioner?

De två första punkterna antecknades med hjälp av ett tabellsystem (se bilaga 1) där jag också noterade frekvensen. För varje gång läraren respektive eleven bytte språk från engelska till svenska drog jag ett streck, i slutet av lektionen summerade jag ihop antalet för varje aspekt. Jag anmärkte även i vilka sammanhang språkbytet skedde och vad som då blev sagt. Punkt två registrerades på liknande sätt, dock var tabellen någorlunda mindre utvecklad. Den sista punkten observerades och noterades i korta anteckningar under lektionernas gång, det viktiga med dessa noteringar var att skriva vem som sa vad och vilket språk som kom till användning. Jag ville inte ha ett allt för fyrkantigt och stängt observationsprotokoll, utan jag ville vara öppen och redo för eventuella förändringar. På sådant sätt överses inte andra faktorer. Prioriteringarna hos mina observationer var att lägga extra fokus på läraren och dennes handlingar. Detta var något jag upptäckte genom min pilotobservation. Jag insåg då hur jag bör ta ställning och vilket system jag bör ha för att samla in all data.

Min intention inför observationsstudierna var att enbart att sitta längst bak i klassrummet och observera klassen och klassrumsmiljön, för att försöka få mina frågor och funderingar besvarade. Jag var även öppen för andra utgångspunkter som kunde vara relevanta för min studie, eller som på något sätt påverkade undervisningen. Sådant antecknades på baksidan av mina observationspapper (se bilaga 1 för observationsmall).

### 3.1.1 Pilotobservation

Syftet med pilotobservationen var i första hand att uppmärksamma min förmåga för observationsstudier och dess struktur. Denna forskningsmetod var hyfsat ny för min del och jag var inte riktigt medveten om vad som kunde ske i ett klassrum som man endast ska observera i. Därmed ansåg jag att det vore lämpligast att ha en så kallad "pilotobservation". Denna observation var ämnad att ge mig perspektiv och tydliggöra om mina planer för de framtida observationsstudierna är möjliga, eller om jag måste justera och anpassa mina observationsfrågor ännu mer. Denscombe (2016) hävdar att ens metoder alltid bör testas i förväg för att kontrollera hur allt fungerar i praktiken. Detta kan förhindra större problem inom forskningen som görs.

Denna observation valde jag att genomföra på en annan skola än den jag har tänkt utföra hela min studie på. Genom en student i min utbildningsklass hade jag tillgång till hennes VFU-skola och klass, hos en årskurs 4. I denna klass gick det 14 elever, med jämt fördelat mellan tjejerna och killarna, 7 tjejer och 7 killar. Undervisningen var 45 minuter lång, och under lektionspasset fick eleverna arbeta med husdjur, - om de har något eller vill skaffa sig ett.

Pilotstudien var till oerhört god nytta. Eftersom att jag insåg att mina observationspunkter inte omfattade allt jag ville få med i min undersökning och jag var därför tvungen att omformulera vissa punkter. Jag insåg även att en A5 sida till att skriva ner kommentarer och svar till varje observationspunkt inte var tillräckligt mycket utrymme. Av den anledningen valde jag att göra en mall på datorn till varje fråga och sedan skriva ut den för att därefter kunna skriva på papperet medan jag observerade i klassrummet. Detta underlättade en hel del och om jag hade behövt mer plats att skriva på, fanns även baksidan av papperet. Att sedan ha mina anteckningsblad runt om mig själv i en halvcirkel tjänade som dubbelt ändamål, det gav mig mer struktur och nödvändigt avstånd från eleverna.

Den största fördelen med denna pilotobservationsstudie var att tillfället gav mig möjligheten att inse att jag faktiskt inte kommer att ha tid med att observera och notera alla mina observationsutgångspunkter, därför valde jag att begränsa mig ännu mer. Jag tog beslutet att ta bort två av mina punkter, "Använder läraren artighetsfraser/en egen god praxis, såsom: 'tack, bra jobbat, snälla' osv. I vilka sammanhang och hur frekvent?" och "Hur är elevernas förhållningssätt till klasskamraterna och till läraren när de har ordet?". Dessa två punkter togs bort, dels för att underlätta min studie, och dels för att dessa frågor delvis har en annan riktning än min fokuseringspunkt. I min studie centrerar jag begreppet *Interaktion*, därmed kan dessa punkter vidga mitt forskningsområde mer än "nödvändigt" och vara alldeles för tidskrävande. Dock uteslutades inte frågorna helt och hållet, om något skedde i klassrummet som på ett eller annat sätt påverkade undervisningen, i förhållande till frågorna, noterade jag givetvis och analyserade kring situationen.

## 3.2 Intervju

Två intervjuer genomfördes med de två engelsklärarna som observerades i den tidigare undersökningen, en lärare från årskurs 4 och en lärare från årskurs 6. Intervjuerna tog plats på skolan inne i respektive lärares klassrum och varje intervju varade i ungefär 45 minuter. Intervjuerna spelades in med min mobiltelefon och på min dator för att underlätta och ha ett flyt i intervjun samt för att få en klarare bild över min datainsamling med hjälp av transkriberingar (Kvale & Brinkmann, 2009). Av säkerhetsskäl valde jag att spela in intervjuerna på två olika apparater, på sådant sätt riskerar jag inte lika stor chans av förlorad datainsamling

Den intervjuform jag valde att använda för att genomföra mina två intervjuer var *ostrukturerade intervjuer*. I en sådan intervjuform utgår intervjuaren ifrån några huvudfrågor och svaren följs upp på ett individualiserat sätt. Intervjuaren har även möjligheten att omformulera frågorna på ett sådant sätt som passar intervjutillfället och den individuella intervjupersonen. Likaså kan följdfrågor ställas. (Stukát, 2011). Denscombe (2016) menar att tanken med denna intervjuform är att låta de intervjuade utveckla sina egna tankar och idéer. Intervjuarens roll är att sätta igång den intervjuade och ingripa så lite som möjligt. Vidare påpekar även Denscombe att intervjuaren har möjligheten att ändra och utveckla frågorna igenom intervjuens gång, det vill säga använda frågorna utvecklingsmässigt. Därmed behöver inte varje intervju vara likadan, även fast syftet är detsamma, studien blir kvalitativt grundad (se bilaga 2 för intervjufrågor).

Genom dessa intervjuer ville jag få fram lärarens tankar och åsikter om engelskundervisningen. Jag ville få reda på hur läraren anser att arbetsstrukturen bör vara, och hur mycket av det svenska språket som hör hemma i det engelska klassrummet. Därefter ville jag även ställa frågor om hur lärarnas observerade undervisningar har varit, vad lärarna ansåg om sin insats och om undervisningen uppfyllde de förväntade målen.

Det jag försökte undvika under intervjuerna var att ställa alldeles för stängda eller ledande frågor till lärarna. Jag ville få läraren att känna sig bekväm och kunna prata öppet under intervjun samt våga uttrycka sina egna grundade tankar. Därför valde jag att hellre ställa lite väl öppna och vidgade frågor än tvärtom. Därmed var inga svar fel svar.

De två lärarna som intervjuades kände jag till sedan innan, därmed var jag delvis bekant med lärarnas undervisningsmetoder och arbetssätt. Med detta till fördel gick studien väldigt smidigt samt diskret.

### **3.3 Analys av empirisk data**

#### **3.3.1 Observation**

Vid analys av observationsstudierna började först med att sammanfatta varje observationstillfälle för sig. Jag fick ihop 12 lektion summeringar, som jag därefter sammanställde till två narrativa sammanfattningar, en för respektive lärare. Nästa steg var att försöka jämföra de olika sammanfattningar samt hitta likheter, mönster och kopplingar mellan årskurserna. I detta stadiet betraktade jag även båda texterna utifrån studiens forskningsbakgrund, frågeställningar och syfte. På sådant sätt utformades de olika kategorierna.

#### **3.3.2 Intervju**

Analyseringen av intervjuerna skedde i flera stadier. Båda lärarnas ljudinspelningar avlyssnades två gånger var samtidigt som transkriberingen skrevs ord för ord. Likaså var jag försiktig med att bortse från ord som inte var betydelsebärande. Exempelvis noterades inte om läraren upprepade ”*ehh*” eller ”*så att*”, vilket tenderade att framkomma under intervjun. Däremot om läraren tog en lägre paus eller var tvungen att reflektera vid en ställd fråga, noterades det med tre punkter, ”...”.

Efter att ha sammanfattat och transkriberat bägge lärarnas intervjuer, skapade jag induktiva teman baserad på mönster jag hittade emellan texterna. Denna typ av tematisk analys gör att en forskare kan organisera och beskriva data från intervjuerna, samtidigt som det inte är kopplat till ett specifikt teoretiskt ramverk (Braun & Clarke, 2006). Detta gav mig möjligheten att använda mina frågeställningar och min observationsstudie som hjälpmedel för att kunna analysera intervjutranskriberingarna, samt skapa min kategorier.

### **3.4 Reliabilitet**

Stukát (2011) hävdar att begreppet reliabilitet handlar om kvaliteten på själva mätinstrumentet och tillförlitlighet. I en observationsstudie är observatören mätinstrumentet, vilket har sina för- och nackdelar. Den största fördelen med observationer, som även Stukát resonerat fram, är att man får kunskap som är direkt kopplat till sitt sammanhang, och resultatet är oftast lättbegriplig och konkret. Den största nackdelen är att observationer är tidskrävande och kräver en genomtänkt metodik. Ännu en nackdel som Denscombe (2016) tydliggör med en deltagande observation är att metoden är extremt beroende av forskarens ”jag”, och därmed kan det vara svårt att upprepa en studie för att kontrollera tillförlitligheten. Denscombe menar likaså att vid intervjuer är forskaren en väldigt anpassad del av datainsamlingsmetoden, och att det kan medföra tankar om samma forskning hade haft samma utfall om det hade genomförts av en utomstående.

Genom beslut efter min genomförda pilotstudie försökte jag försäkra bättre tillförlitlighet, även utifrån mina skrivna anteckningar försökte jag förutse förändringar under arbetets gång.

Stukát (2011) påstår att en felkälla ofta kan vara att de observerade kan uppföra sig annorlunda när de vet att de observeras. Därför anser han att det kan vara viktigt att ge eleverna tillvänjningstid. På grund av tidsbegränsningen blev tillvänjningstiden för min observationsstudie kortare än förväntat. Jag hade dock detta i åtanke och av den anledningen valde jag att sätta mig där jag satt i klassrummet, och inte interagera med eleverna.

### 3.5 Validitet

Stukát (2011) definierar begreppet validitet med hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta. Vidare förklarar han att detta är betydligt svårare att tydliggöra, teoretiskt och praktiskt. Denscombe (2016) påstår att det finns metoder som kontrollerar validiteten, en av dessa metoder är *triangulering*, alltså att stödja sin datainsamling med konstaterande datakällor. Denscombe menar att inom området metodkombination har begreppet triangulering en definition som en grund för antagandet att ett forskningsämne förstås och begrips bättre om det betraktas ur mer än ett perspektiv. Vidare förklarar han fördelarna med metodkombination och triangulering är att det ökar validiteten och det sker även en ökad utveckling av forskningsinstrumentet.

På grund av dessa aspekter är denna studie producerad med en trianguleringsgrund. Metod 1 är observation i klassrum, metod 2, intervjuer med lärare och metod 3 är forskningskällor och egen analys. Dessa tre perspektiv är ämnade för att komplettera varandra och stärka studiens validitet. Man kan dock hävda att observationerna hade både en kvalitativ och kvantitativ aspekt, dels genom att notera och skriva olika observationer, men även vid räkning av frekvensen. Jag genomförde även en pilotobservationsstudie i syfte till att stärka och konkretisera mina framtida observationsstudier samt i validitetsavsikt.

Att jag undersökte två olika klassrum med två olika lärare stärker min validitet, och datainsamlingen. Även att jag var bekant med lärarna sedan innan var även till fördel för deras komfort i intervjusituationerna. Lärarna visade en bekvämlighet genom att prata fritt, skratta och våga ta för sig, detta tyder på att de sannolikt var så ärliga de kunde vara med mig.

## 3.6 Etiska överväganden

### 3.6.1 Observationsstudie

När observationsstudierna genomfördes var upplägget strukturerat med etiska överväganden. Jag tog distans från eleverna i klassrummet, genom att lägga upp mina anteckningspapper runt omkring mig. Detta gav mig utrymme till att endast observera samt gav det eleverna en trygghetskänsla av att jag endast kommer att sitta längst bak i klassrummet.

Vid presentation av studieresultatet var jag lika varsam med att inte överbeskriva och fokusera på individuella elever allt för mycket. Detta eftersom att jag försöka behålla elevernas anonymitet.

### 3.6.2 Intervjustudie

Innan intervjuerna tog plats var intervjupersonerna medvetna om att observationsstudier skulle genomföras och därefter kompletteras med en intervju.

Inför intervjuerna var det viktigt att tydliggöra de etiska principerna för intervjupersonen. Detta gjordes innan ljudinspelningen och utifrån Brymans (2002) fyra principer. Den först principen är *informationskravet*, detta innebär att jag som forskare ska tydliggöra för intervjupersonen vad syftet med undersökningen är. Andra är *samtyckskravet* och menar på att personens medverkan är frivilligt. Princip tre handlar om *kondidentialitetskravet*, handlar om att forskaren har en skyldighet till att bevara intervjupersonens anonymitet. Sista principen, *nyttjandekravet*, innebär att all insamlad data endast används av forskningens syfte.

Under intervjun var det viktigt att läraren kände en bekvämhet, därmed genomfördes intervjuerna i respektives klassrum. Jag gav även lärarna möjligheten att under intervjun tillägga eller inflika med egna kommentarer. Eftersom det jag ville få lärarnas egna åsikter och tankar, var det viktigt att jag undvek ledande frågor under intervjun.

För att bevara lärarnas anonymitet avstod jag från att skriva ut detaljer om skolan och lärarnas namn, därmed benämner jag lärarna med fiktiva namn. Läraren för årskurs 4 benämns som Lärare Grön, och läraren för årskurs 6 för Lärare Blå.

## 3.7 Urval och avgränsningar

Avsikten men observationsstudierna var att observera tre olika årskurser, 4, 5 och 6, men på grund av tidsbristen, var jag tvungen att begränsa mig. Därmed ansåg jag att det vore lämpligast att observera endast två årskurser, årskurs 4 och 6. Detta ger mig möjligheten att se hur det engelska språket bearbetas när eleverna först kommer till mellanstadiet och sedan innan de börjar på högstadiet. De två årskurserna har även två

olika engelsklärare, vilket är en fördel både för observationsstudierna, men även för intervjuerna.

Intentionen var även att observera samspelet och interaktionerna mellan eleverna men under rådande omständigheter fanns inte den möjlighet och därmed kunde det inte vidareutvecklas i likas stor utsträckning.

## 4 Resultat och resultatanalys

Nedan följer en redovisning av studiens insamlade empiri. I första hand utvecklas och analyseras observationsstudierna med kopplingar till intervjustudierna samt forskning. Därefter följs det upp med en analys av intervjustudierna som även är förankrade till de observerade undervisningarna, med inledning av en enkel presentation av de två olika lärarna. Avsnittet avrundas med en sammanfattande analys av de huvudsakliga teman som utvecklades.

### 4.1 Observationsstudie

Efter 6 observationer i både årskurs 4 och 6 blev min datainsamling oerhört stor och bred. Därför har jag valt att presentera resultatet utifrån olika kategorier, som utformades genom kopplingar till studies frågeställningar. Syftet är dock inte att presentera området för att sedan jämföra mellan de olika årskurserna, utan mer för att ge en förståelse och inblick över hur det kan vara i ett klassrum och vilka faktorer som kan vara väsentliga, samt om arbetssätten har kopplingar till interaction hypothesis.

#### 4.1.1 Lärarens funktionella användning av engelska

##### Årskurs 4

Observationsstudierna i årskurs 4 resulterade i många ”nya” infallsvinklar. Det jag först upptäckte i klassrummet var att det engelska språket inte hade lika stor roll i undervisningen som det svenska. Dock tog läraren oftast initiativet att börja undervisningen på engelska, genom att välkomna eleverna och förklara att under kommande arbetspass kommer de att ha engelskundervisning. Detta kompletterade läraren med att ha bildstöd och engelska instruktioner om engelskpasset på whiteboardtavlan längst fram i klassrummet. Att läraren började lektionen med att komma in och enbart prata på engelska är enligt Lundberg (2011) en bra metod för elevernas förståelse om att det är en engelskundervisning och då talas det engelska. Det går även att stödja detta med kopplingar till kursplanen (Lgr 11).

Under en typisk engelsklektion på 40 – 50 minuter pratade läraren uppskattningsvis 60-70 procent engelska, vilket motsvarade ungefär 30 minuter, om inte mindre. Dock kunde detta givetvis variera från lektion till lektion, men under de lektionerna observationsstudierna tog plats var fallet sådant.

Vid tillsägelser i form av att få eleverna till att kommunicera på engelska försökte läraren att så ofta som möjligt även säga till eleverna på engelska. Exempel på sådan tillsägelse kunde vara, ”*please try to speak English*”, eller ”*in English please*”. Detta var effektivt för stunden, men eftersom att eleverna var så vana vid att hela tiden prata på svenska, så växades språket lika snabbt.



En annan användningsform av engelska var vid uppmuntran att få eleverna till att tala det engelska språket, detta kunde i vissa fall ske i form av en retorisk fråga. Till exempel, *"Can you please try to speak English?"* Eleverna förstod även att det var en retorisk fråga och lade inte mycket energi på att argumentera emot, utan försökte sitt bästa att förklara och prata på engelska. Det var dock inte ofta denna slags uppmuntran förekom i klassrummet och oerhört sällan skedde det i helklass. Vanligtvis när och om en elev ställde en fråga till läraren på svenska, så ignorerades det faktumet att frågan faktiskt ställdes på svenska. Istället går läraren vidare till att direkt besvara elevens fråga, dock försöks det göras på engelska.

Läraren försökte i viss utsträckning ge elever direkt feedback vid besvarande av frågor ställda av läraren men beroende på om eleven svarade på frågan på engelska eller svenska, varierade även språket på den feedback eleven fick. Den engelska "feedbacken" kunde oftast vara; *"Yes, thank you"*, *"very good"*, *"remember to pronounce all the letters"*, *"restaurant, good job \*namn\*"*. Konstruktionen av feedback är ganska likt *"input"*, med den avgörande skillnaden att feedbacken har mottagits som svar på elevens *"output"*. Enligt interaction hypothesis kan två typer av feedback identifieras, korrekationer och indirekt återkoppling. Läraren i årskurs 4 omfattar båda dessa typer. Den första typen av feedback förekommer när läraren exempelvis rättar elevens uttal, med en direkt uppföljd av "godkännande" och "tackande" av att eleven vågade prata inför klassen. Denna slags feedback kan dock likaväl inkludera de båda olika typerna av feedback. Då kommentaren nödvändigtvis inte alltid behöver vara tydlig i sig, beroende på från vilket perspektiv det betraktas ifrån. Den positiva feedbacken har en stor påverkan på elever menar Lundberg (2011), muntlig som skriftlig feedback. Likaså utvecklar interaction hypothesis att positiv feedback bygger upp en överenskommelse med elevens input, alltså den information som den tar. I intervjun med Lärare Grön förklarar hon tydligare om vad hon anser om feedback och i vilka former hon helst förmedlar det.

Eleverna hade ofta tendensen till att ställa frågor till läraren som i många fall kunde anses som "meningslösa" eller irrelevanta, exempel på följande fråga kunde vara, *"Får jag sitta bredvid \*namn\*?"* eller *"Måste vi göra det här?"*. Då förklarade läraren gärna för eleven varför det var som det var och försökte resonera med eleven, denna konversation var oftast på engelska, även fast frågan var ställd på svenska. Under konversationens gång blev eleven lite förvirrad av vilket språk den och läraren talade. Detta resulterade i att läraren och eleven förde en konversation på engelska utan att eleven var vidare medveten om det, och därmed hann den inte känna en nervositet eller annan ångest och kunde prata med all säkerhet.

Även om läraren vid vissa tillfällen råkade säga något fel, eller uttala något fel, rättade hon sig själv efter, istället för att ignorera misstaget. Sedan togs tillfället i akt att förklara att ibland säger och gör man fel men det spelar ingen roll. Till exempel, *"... Oh*

*sorry, I mean this and not that. It's okay to be and say wrong sometimes, that's how you learn. But remember to not make fun of each other, because that can hurt feelings*". Att läraren på ett sådant sätt förklarar för eleverna och tydliggör regler av olika slag hjälper att skapa en trygg trivsel i klassrummet. Detta anser Börjesson (2012); Keaveney och Lundberg (2014) vara en väsentlig utgångspunkt för lärandet, samt vara en faktor som påverkar inläring generellt och inte enbart i klassrummet. Vidare i intervjuerna förklarar båda lärarna vikten med uppmuntring och uppmaningar samt hur de tillämpar metoderna i praktiken.

### *Årskurs 6*

Det engelska språket var oerhört centrerat i detta klassrum. Läraren gav samtliga instruktioner på engelska. När vissa elever inte förstod, så förklarade läraren återigen, men denna gång på ett mer förenklat språk, även kroppsspråk och bildstöd användes för att tydliggöra. Om det fortfarande fanns elever som inte förstod så översatte läraren till svenska, men detta var endast en nödlösning. Dock försökte läraren avrunda med att återigen repetera på svenska. Detta framkommer senare i intervjustudien som en metod med benämningen "dubbelmackan". Läraren förklarar först på engelska, sedan på svenska, därefter återigen på engelska (se intervjun med Lärare Blå längre ned för tydliggörande av strategin). Enligt interaction hypothesis är omformuleringar, upprepningar och expansioner givande för elevers förståelse och inläring av ett andraspråk. Därmed kan översättandet och upprepandet av det engelska språket istället för svenska enbart gynna och stimulera elevers utveckling.

Läraren lät det engelska språket genomsyra varje engelsklektion, från början till slutet av lektionen. Även när läraren under genomgången stötte på ett svårt ord, ansågs det inte som ett hinder eller ett tecken till att översätta ordet till svenska. Utan istället försökte läraren förklara ordet med andra ord eller till och med visa med kroppsspråk. Till exempel när läraren under en lektion skulle förklara prepositioner, under/över/bredvid osv. gjordes det inte på svenska, utan på engelska. Läraren visade med kroppsspråket var ett föremål var om det var "over", "beside" eller dylikt. Om eleverna ändå inte förstod vad som förklarades, utvecklades det till att förklara med andra ord eller i förtydligade meningar t.ex. *"My pen is not under the table, it's here, ON the table. Do you see it? Where is my pen, say it in Swedish."* Teorin interaction hypothesis stödjer för denna metod. Det som sker ovan är en omformulering av ordet som bearbetas, begreppet placeras i annan kontext och visualiseras med kroppsspråket. Detta ger eleverna förståelse för begreppet, utan att behöva en direktöversättning. Lundberg (2011) förespråkar likaså dessa inlärningsmetoder. Under Lärare Blås intervju förklarar läraren även hur viktigt hon anser det vara att eleverna blir "språksköljda" av en lärare, och att det ligger inom lärarens ansvar för språkinläringen.

Tillsägelser förekom hela tiden under arbetspassen, och det kunde förekomma i olika former och kontext. Läraren i årskurs 6 försökte dock oftast hålla tillsägelseerna på

engelska. Om elever ställde en fråga till läraren på svenska, brukade läraren oftast låstas som om hon inte förstod vad som blev sagt och svarar exempelvis, *"I don't understand your language when you speak Swedish"*. Detta var en oerhört effektiv metod, samtliga elever reagerade genom att småfnittra men sedan översätta språket. Likaså om läraren hörde elever prata svenska med varandra kunde läraren gå fram till dessa elever och säga något i form av, *"If you want to talk to each other, you have to do it in English"*. Denna strategi nämner läraren i sin intervju som en metod hon alltid använder och anser vara effektiv. Hon menar på att det är viktigt att genast medge att eleverna pratar på fel språk. Vidare hävdar hon att i många fall behöver man inte ens kommentera något, utan att bara gå fram till eleverna, markera sin plats, eventuellt lägga en hand på elevens axel, brukar räcka för att eleven ska förstå att den bör ändra språket.

Vid tillfällen då läraren ville förklara något mer komplext eller otydligt, gjorde läraren det först på engelska, sedan igen på svenska. Men där i mellan gav läraren eleverna några minuter att fundera över vad som blev sagt och om ingen elev reagerade eller om samtliga såg ut som frågetecken, sa läraren, *"Wait, I know that was too complicated to understand, so I'll tell you in Swedish too"*. I dessa situationer när samtliga elever inte begriper vad läraren säger, samt då läraren inser att den kommer att behöva översätta till svenska, är det inte längre frågan om det är ett språkbyte som sker utan snarare ett byte av undervisningsspråk. Byte av undervisningsspråk är när undervisningen under specifika tillfällen och i konkreta sammanhang byter språk för tydliggörandets skull. Om det dock konstant sker ett växlande mellan två olika språk, då betraktas det som språkbyte, förklarar Tornberg, Malmqvist och Valfridsson (2009).

Under lektionens gång försökte läraren ofta ställa frågor i helklass, som eleverna skulle besvara i kör (alla tillsammans, på en och samma gång). På så sätt fick samtliga elever möjligheten att träna på att prata engelska och träna på språkets uttal. Syftet med frågorna var inte att frågorna skulle vara så komplexa och svåra som möjligt, utan det handlade mer om att få samtliga elever att vara delaktiga och våga höras, klassen blir en och samma röst. Interaction hypothesis stödjer denna slags upprepning och anser den vara gynnsam för inläringen.

En typisk engelskundervisning i årskurs 6 avslutades vanligen med en samling i form av en återkoppling, en sådan återkoppling kunde ske på följande sätt, *"Okay so the lesson ends in two minutes, but I just want to say, good job everyone and I'll see you next class. AND don't forget your homework!"*.

#### **4.1.2 Lärarens funktionella användning av svenska**

Eftersom att min studie omfattar hur man kan hitta mönster av språkbruk måste även analysen innefatta när läraren inte använder det engelska språket. Det är gynnsamt att ha kunskap om i vilken kontext läraren använder ett annat språk och hur den anser det vara nödvändigt.

#### Årskurs 4

Tidigt in på observationsstudierna noterade jag de kommunikativa funktionerna som förekom i svenska, och innebar ett växlande i språket. Detta uppträdde gärna vid översättande av instruktioner, genomgångar och ord, efter andra och tredje tillsägelsen på engelska, samt vid förmedling av viktig information, såsom regler i alla former och vid grammatikundervisningen. Det förekom även tillfällen då läraren i stort sett glömde bort att det var en engelskundervisning och pratade på svenska istället för engelska.

En annan användning av svenskan var när läraren hade genomgång i början av lektionen. Denna genomgång började på engelska men direkt efter översattes ungefär 70 %, till svenska. Eleverna fick inte det nödvändiga utrymmet för att bearbeta och tänka över det som blev sagt. De flesta elever visade knappt uppmärksamhet vid första genomgången. Det var inte förrän när läraren översatte och förklarade det mest väsentliga en andra gång, fast denna gång på svenska, som samtliga elever lyssnade aktivt. Vid detta tillfälle var eleverna riktade mot läraren och höll inte på med annat på bänken. Enligt interaction hypothesis är detta en strategi man bör undvika, eftersom att det kan missleda eleverna. Detta ger inte eleverna möjligheten att behärska den mottagliga informationen på engelska, och därmed stärker det inte språkinläringen. Även Tornberg, Malmqvist och Valfridsson (2009); Lundberg (2007, 2011); Keaveney och Lundberg (2014) anser detta var ett språkbyte som stoppar undervisningens syfte samt förhindrar den ämnade språkutvecklingen och nödvändiga input.

Tillsägelser i form av ”disciplin” eller tillrättavisningar, var ännu en användning av det svenska språket. Detta resulterade i att eleverna i 8 av 10 fall visade direkta reaktioner genom att lyssna och respektera lärarens ord, i alla fall för tillfället. Läraren verkade medveten om att eleverna på sätt och vis reagerade bättre och att tillsägelsen gav en starkare betoning när det blev sagt på svenska, till skillnad från engelska.

Ungefär en gång i veckan arbetade klassen med grammatik av något slag, exempel, ”*do or does*” eller ”*have or has*”. Detta tog en tredjedel av lektionen, ungefär 10-15 minuter, under dessa minuter pratade läraren endast på svenska. All tid ägnades åt att ge eleverna en förståelse för *vad* som blir sagt och inte *hur* det blir sagt. Därefter skedde en bearbetning av området, antingen i mindre elevgrupper eller i duon. Även vid rättning av läxförhör eller när läxan skulle delas ut pratade läraren i stort sett endast på svenska. Diskussioner av syftet med undervisningen förankrat med kursplanen och andra styrdokument, togs likaväl det upp svenska. Längre ned i intervjun tydliggör Lärare Grön grunden till varför detta förekom på ett sådant sätt. Ett undervisningsupplägg på följande sätt stärker Tornberg, Malmqvist och Valfridsson (2009) metod om vad byte av undervisningsspråk är, och hur det inte anses som onödigt, men givande. Denna metod delar upp lektionen samt tydliggör för eleverna i vilka kontext det svenska språket är acceptabelt. I sin intervju förklarar läraren att hon anser det vara viktigt att utveckla

grundläggande och viktig information på svenska, då hon anser att sådant redan i sig är svårbegripligt.

#### *Årskurs 6*

I årskurs 6 förekom det svenska språket i mindre utsträckning och kontext. Under en typisk engelskundervisning pratade läraren ungefär 10 procent svenska, om inte mindre.

De få tillfällen som läraren faktiskt var tvungen att ändra språket till svenska var när de eleverna med stor språkångest, eller grova läs- och skrivsvårigheter bad om hjälp på en uppgift. Detta efter att läraren redan innan försökt förklara på flera olika sätt med hjälp av olika hjälpmedel men som inte stärkte elevens förståelse. I sådana lägen använde läraren sig av svenskan som en nödlösning.

Även vid tillfällen då eleverna av någon anledning inte reagerade på vad läraren sa. Eventuellt om en konflikt tagit plats i klassrummet men som är irrelevant till undervisningen, förekom en användning av det svenska språket.

#### ***4.1.3 Elevernas engelska och svenska produktion/output***

##### *Årskurs 4*

Eleverna i årskurs 4:s muntliga produktion var främst på svenska, detta kunde förekomma mellan eleverna, likaväl som med läraren. Trots att läraren i många fall gav respons på engelska, insisterade eleverna med att fortsätta prata på svenska. Eleverna uppfattade ingen problematik i det. Sådant kan bero på att läraren troligtvis själv gör språkbyten igenom hela undervisningen, vilket ger eleverna signalerna av att det kanske ändå är acceptabelt att prata på svenska. Sedan är det mycket möjligt att eleverna är osäkra på sin engelska och hellre pratar på svenska och får en tillsägelse än att prata på engelska och ”göra bort sig” inför klasskamraterna. Enligt Stroud och Wee (2006) förhindrar det elevernas språkinläring som sedan leder till brister i elevens motivation.

Vid de tillfällen elever blev uppmanad av läraren till att försöka prata på engelska, gjorde elever det. Denna slags uppmaning var dock inget som skedde i stor frekvens, faktum är att det förekom som mest när elever ropade på läraren för att få hjälp på en uppgift. Om och när en elev ville ställa en fråga till läraren under lärarens genomgång, handlade frågorna vanligen om lektionens innehåll och även då ställdes 9 av 10 frågor på svenska.

##### *Årskurs 6*

Eleverna i årskurs 6 språkbruk var väldigt beroende av undervisningens arbetsformer. Om eleverna hade en mer teoretisk lektion och skulle arbeta individuellt, förekom det mer prat på svenska. Exempelvis när eleverna skulle arbeta med varsitt arbetsblad och behövde hjälp eller när de blev alldeles för rastlösa. Till skillnad från en praktisk

undervisning när eleverna arbeta i mindre elevgrupper eller i duon, då försökte de prata på engelska med varandra. Det kunde exempelvis ske när eleverna arbetade i par med beskrivningar av olika slag och de skulle försöka förklara olika föremåls form och position. I dessa fall var det dock vanligt att eleverna pratade med varandra mellan grupperna, och dessa konversationer var vanligtvis på svenska, även fast konversationerna inte varade länge. I många av dessa fall var inte heller dessa konversationer om undervisningen, utan då tog eleverna tillfället i akt och pratade om vad som kommer och ska ske på fritiden. Det var dock inte konstigt eller ovanligt att sådana dialoger var på svenska. Eftersom det var språket som eleverna vanligtvis använde samt att kontexten inte heller var på engelska, kom det svenska språket naturligt och ohindrat. Vid sådana tillfällen är det betydelsefullt att läraren i tidigt stadium tydliggör, lektion efter lektion, tills det blir en vana, att samtliga konversationer som förekommer i denna undervisning endast förs fram på engelska. Sedan är det också nödvändigt att även läraren kan hålla sig till dessa regler hävdar Lundberg (2011). Dessa förekomster av det engelska språket tyder på att eleverna associeras engelskan med vissa verksamheter och inte med andra.

Ett scenario som skedde i klassrummet mellan två elever som även fick läraren att hoppa in i konversationen och kommentera var följande scenario, Elev 1 till Elev 2, *"What... 'svärword' do you often use?"* De båda eleverna skrattade åt elevens svengelska och tillfälligt tappande av ord. I samma stund kom läraren dit, skrattade med och kommenterade, *"That's a great word, but the word you want is 'curse word'"*. Eleverna testade säga orden i kör och gick sedan vidare med konversationen, dock ställde Elev 1 sin fråga en andra gång med det korrekta ordet. Det läraren gör i detta läge är att medvetengöra eleverna om att det finns ett korrekt ord, men samtidigt görs det på ett lustfyllt och lärorikt sätt.

#### ***4.1.4 Lärarens återkommande till svenska vid specialiserade interaktioner***

##### *Årskurs 4*

Vid direkta interaktioner mellan lärare och elev förekom stimulerandet av kunskapsutvecklingen i en någorlunda större utsträckning. Läraren interagerade på engelska, trots att mottagaren pratade på svenska. Detta gav eleverna mycket engelsk-input, även fast de själva inte ville bemöta läraren på samma språk. Läraren var medveten om att vissa elever i klassen inte var på samma kunskapsnivå som de resterande, med dessa elever pratade läraren oftast på svenska när de bad om hjälp eller dylikt.

Enbart när läraren krävde och uppmanade eleverna till att prata engelska gjorde de så, men det gjordes med en stor osäkerhet och nervositet hos eleverna. Språkångest fanns hos många av eleverna. Några elever var mer verbala med det faktumet och "klagade" gärna på att det var för jobbigt att prata engelska, att det var för svårt och att de helst vill

slippa det. Medan andra elever enbart stirrade ner i bänken eller mumlade något otydligt för att undvika ögonkontakt.

En specifik elev med stor språkångest, som även ofta ”offentliggjorde” denna ångest var Elev Y. Detta är ett scenario som vid ett tillfälle tog plats i klassrummet mellan läraren och eleven (Elev Y) när denne elev tillsammans med sin elevgrupp skulle framföra en kort pjäs inför klassen. ”*Det är så pinsamt att prata engelska inför alla i klassen. Åhh jag är sämst, varför gör vi sånt vi inte kan!... Asså jag vill inte ens. Det här kommer inte att gå bra.*” I detta läge svarade läraren, ”*It’s okay to be nervous, Elev Y. We all can sometimes feel that. Vi har ju även regler för detta, eller hur klassen? Vi alla ska visa respekt för varandra, vi får inte kommentera eller skratta åt det som sägs fel. Sedan är det inte hela världen om du råkar uttala något fel.*” Resten av klassen instämde på det läraren sa och uppmuntrade Elev Y att våga sig igenom detta, vilket eleven tillslut gjorde. Efter pjäsen var eleven glad att den gjorde det och sa, ”*Det där gick ju ändå bra!*”, samtidigt som eleven satte sig ner på sin plats igen. Al-Shboul, Ahmad, Nordin & Rahman (2013) och Tsiplakides & Keramida (2009) anser att språkångest är oerhört vanligt hos elever inom de främmande språken, samt att det i sådana lägen är viktigt att avdramatisera och ha en trygg klassrumsmiljö för att eleverna eventuellt ska våga ta för sig. Ellis (1999) och Zhang (2001) påstår att det finns två olika fack ångest kan delas in i, *underlättande* och *försvagande ångest*. I Elev Ys fall verkar denna elev ha en typ av *underlättande ångest*. Eleven är tydlig med att uttrycka vad den anser om uppgiften men trots all nervositet och osäkerhet känner den sig motiverad nog för att utföra uppgiften och anstränga sig, istället för att ta ett steg tillbaka. Enligt Du (2010) känner Elev Y av sin ångest som starkast då den upplever sig vara inkompetent inom det engelska språket.

### Årskurs 6

Vissa tillsägelser i form av tillrättavisningar mellan läraren och elever kunde även ske på följande sätt, detta är ett scenario som vid ett tillfälle förekom när en elev satt och skrattade under lärarens genomgång, ”*Is something funny \*namn\*, is my zipper open? Are you laughing at me?*” Eleven förstod genast vad läraren syftade på och svarade, ”*No, sorry*”, samtidigt som den ”skärpte” sig. Denna slags tillsägelse skedde dock endast med de elever som ofta tenderade till att på ett eller annat sätt störa undervisningen.

Läraren var medveten om vilka elever som hade läs- och skrivsvårigheter i klassen, dessa elever fick alltid extra stöd, dels genom arbetsmaterial men även av läraren då de pratade mindre utvecklat. Metoden läraren kallar ”dubbelmackan” hade en stor roll i lärarens arbetssätt. Det var ett effektivt sätt att hjälpa de elever som behövde extra hjälp. Att läraren är välmedveten om vilka elever som faktiskt behöver extra hjälp på grund av sin ångest och andra svårigheter är ett stort steg i rätt riktning, menar Tsiplakides & Keramida (2009).

#### **4.1.5 Läromedels komplettering av arbetsätt**

##### *Årskurs 4*

Eleverna arbetade flitigt med arbetsboken och arbetsblad från läromedlet under lektionerna. Samtliga uppgifter var anpassade efter elevernas kunskapsnivåer och uppskattades av eleverna. Uppgifterna i sig var oerhört givande och omfattande. Dock var förklaringarna och instruktionerna till varje uppgift på svenska, trots att uppgiften var på engelska och att det var en engelsklärobok. Detta var missledande för eleverna, då de inte visste hur och på vilket språk de skulle fråga om hjälp när de inte förstod en uppgift. Oftast beblandade de svenska och engelska, men svenska var språket som föredrogs.

##### *Årskurs 6*

Eleverna i årskurs 6 hade inte tillgång till en traditionell engelskarbetsbok. Den enda slags ”lärobok” de hade var en kartläggningbok, som på något sätt summerade och gav läraren en tydligare överblick av vad eleven kan eller bör jobba mer med. Utöver det, arbetade elever vanligtvis med arbetsblad eller så hade de ett temaarbete av något slag, då användes datorerna och ”Google drive”. Detta vidareutvecklas i intervjun med Lärare Blå, som även framkommer längre ner i intervjuerna.

#### **4.1.6 Andra viktiga observationer**

##### *Årskurs 4*

I detta klassrum var uttal en viktig del av undervisningen, eleverna fick vid flera tillfällen träna på att uttala ord och bokstäver korrekt. En bokstav som eleverna hade svårt att uttala på engelska var bokstaven ”J”, eleverna uttalade bokstaven som den uttalas på svenska och inte engelska. Därmed blev den engelska översättningen på exempelvis begreppet ”skämt”, ”joke” inkorrekt uttalat. Läraren valde då att skriva upp ordet på tavlan och repetera det flera gånger tillsammans med eleverna. Efter 4 gånger uttalade eleverna ordet korrekt och lektionen kunde gå vidare.

En huvudsaklig faktor till varför många elever kände en osäkerhet till att prata i klassrummet var dels för att många elever inte trodde på sig själv och sin kunskap, men även för att de kände en stor prestationsångest och var så rädda för att säga fel och ”göra bort sig”. I detta klassrum fanns det ett fåtal elever som hela tiden sprutade ut onödiga kommentarer, rättade om någon sa något fel och kunde flina åt den elev som hade ordet och pratade engelska. En av dessa elever, Elev X, var den elev som stack ut mest och som triggade igång de andra eleverna. Eleven själv låg på en hög kunskapsnivå och om någon svarade eller uttalade något fel, kände den en ”skyldighet” till att rätta personen, Detta gjordes i många fall på ett hånfullt sätt, även fast det kanske inte alltid var intentionen. När Elev X inte var närvarande i klassrummet kände man av en direkt förändring i dynamiken.



Eleverna i denna klass hade en speciell inlärningsstrategi, som de kallade för ”ringa en vän”, detta användes som en livlina (likt programmet ”vem vill bli miljonär?”). Om läraren ställde en fråga till en elev i helklass, och eleven inte kunde svaret eller inte ville svara, hade den möjligheten att ”ringa en vän”, alltså ge ordet till en klasskompis, efter dennes egen tycke.

### *Årskurs 6*

Motivation och engagemang spelade en viktig roll i elevernas inlärnin g. Dessa två faktorer kunde förekomma på två olika sätt, variation i arbetssättet och tematiska arbetsformer. Undervisningarna var varierade och anpassade efter elevernas intressen, de fick bland annat arbeta med datorer, arbetsboken, spel och rollspel. En elevantpassad undervisning resulterade i att samtliga elever var villiga att delta i undervisningen.

Eleverna i årskurs 6 såg på en tv-serie en gång i veckan. De såg ett avsnitt åt gången, varje avsnitt var mellan 17 – 25 minuter långt. Serien var med engelskt tal och engelska undertexter. Bearbetning av varje avsnitt kunde göras i olika stor utsträckning.

## **4.2 Intervjustudie**

De två olika intervjuerna har jag valt att presentera här nedan och för att underlätta läsningen samt bevara anonymiteten har jag ändrat lärarnas kodnamn, läraren i årskurs 4 benämns som Lärare Grön, samtidigt som läraren i årskurs 6 kallas, Lärare Blå. Den huvudsakliga avsikten med intervjustudien var att inkludera lärarnas synvinkel samt att dra kopplingar och analysera mellan både observation- och intervjustudierna.

### **4.2.1 Presentation av intervjuresultat**

Lärare Grön är en 36 årig lärare som har jobbat som lärare i drygt nio år. Av dessa nio år har hon jobbat på gymnasiesärskola i åtta år, detta är hennes första år på mellanstadiet. Hon anser även det finnas en skillnad i arbetsformerna mellan de olika årsgrupperna, och att hon fortfarande försöker hitta de ”rätta” formerna. Det mest intressanta med läraryrket anser hon vara att följa barnens lärande och deras utveckling. Även fast Lärare Grön känner sig trygg att undervisa i engelska, menar hon att svenskan nog är hennes tryggaste ämne. Detta för att hon har mest utbildning inom ämnet.

Lärare Blå är en 43 årig lärare som jobbat inom läraryrket i 20 år. I alla dessa år har hon jobbat på mellanstadiet, förutom tre år, då hon var mentor hos sin nuvarande klass i årskurs 1, 2 och 3. Lärare Blå hävdar att läraryrket är ett yrke där man bör hantera att konstant ha många bollar i luften. Vidare menar hon att ingen dag är den andre lik, det är nya lektioner, kursplaner och kollegor. Det är även dessa faktorer som hon tycker om och finner intressant. Men den starkaste anledningen till varför hon tycker att läraryrket är intressant är utvecklingen hos eleverna. Den härligaste blicken hos

eleverna är blicken som visar på att de har förstått en uppgift, eller knäckt en kod, och att man som lärare har varit med och hjälpt eleverna att förstå. Lärare Blå anser sig själv vara oerhört trygg i att undervisa engelska, och föredrar hellre det än sina andra behöriga ämnen.

#### *Svåra kunskapsområden att undervisa i*

Det svåraste kunskapsområdet att undervisa i anser båda lärarna vara det muntliga hos eleverna. Även fast det skriftliga givetvis har sina svårigheter, speciellt hos de elever som redan har läs- och skrivsvårigheter, anser Lärare Blå det vara ännu svårare att få igång eleverna till att våga prata. Likaså att sedan få till en övning som ska stimulera detta är ännu svårare. Lärare Grön uttrycker skrivutvecklingen som en stor och svår uppgift i sig, men eftersom att man som lärare kan ge feedback på efterhand är det på något sätt "lättare" än att försöka lyssna på alla elevers muntliga mottagande och samtidigt ge direkt feedback.

#### *Struktur och arbetsformer i engelskundervisningen*

Angående frågan hur lärarna anser en engelskundervisning bör struktureras, ansåg både Lärare Grön och Blå att det optimala är att hitta en blandning av det skriftliga och muntliga. Lärare Blå utvecklade genom att förklara hur man bör låta undervisningstillfällena vara temalagda. På sådant sätt bearbetas alla kunskapsområdena på en och samma gång, medvetet och omedvetet hos eleverna. Ett exempel på en uppgift som kan utvecklas och bli ett temaarbete kan vara att skriva ett brev, förklarar Lärare Blå. Ännu ett exempel som gavs var att se film. Lärare Blå menade att de är oerhört givande för eleverna att se filmer och serier, då detta ger en känsla av ljudmelodin och ett brett ordförråd.

Lärare Grön förklarade även att arbetsformerna bör vara varierande och att listening, speaking, writing och reading kan interagera med varandra. Däremot bör man inte tvinga in allt in i en och samma lektion, för börjar man hoppa mellan områdena blir det inte enbart rörigt för läraren men även för elevernas lärande, speciellt för de elever som är känslig för omställningar. Det som föredras är att lektionerna är uppbyggande och har kopplingar emellan, utvecklar Lärare Grön.

#### *Språkbyten i engelskundervisningen*

När lärarna sedan skulle förhålla sig till frågeställning om språkbyten i engelskundervisningen, var det givet för båda att engelska ska vara det självklara språket i engelskundervisningen. Vidare menade de också att det inte alltid är lätt att enbart prata på engelska, av flera olika anledningar. Lärare Grön menar på att hon är medveten om att hon ofta byter språk från engelska till svenska. Att det görs vid till exempel grammatikundervisningarna och ofta vid genomgångar när instruktioner ges samt vid tillrättavisningar. Det görs för att läraren anser att till exempel en regel i sig

redan är väldigt abstrakt för många och därför vill man inte ”försvara” för eleverna eller skapa en frustration.

Lärare Blå är tydlig med att förklara att hon ofta försöker låta det engelskaspråket genomsyra hela undervisningen. Vidare förklarar hon att man ibland kan bli lite ofokuserad eller kan vara oförberedd, i dessa lägen glömmar man bort sig och ett språkbyte till svenska sker. En strategi som Lärare Blå använder sig av är ”dubbelmackan”. Den strategin går ut på att förklara och ge instruktioner eller liknande, tre gånger, först på engelska, sedan på svenska och därefter repeteras det på engelska igen. Lärare Blå förklarar att det är viktigt att eleverna blir språksköljda, att ju mer man hör av ett språk, desto lättare blir det att lära sig språket själv. ”*Det som är viktigast när man lär sig ett nytt språk är att man lär sig språket på det språket*”. Om något behövs sägas eller förklaras på svenska så försöker hon dela upp undervisningen. Till exempel tillägnar hon lektionens första kvart till att prata på svenska, för att förmedla det mer abstrakta och ”komplicerade”, sedan gör hon en tydlig övergång till engelskan och förklarar att under resten av lektionen är det bara engelska som ska pratras.

#### *Uppmuntran och uppmaningar till talad engelska*

Lärarna försöker ofta uppmuntra eleverna till att prata engelska genom att motivera och förklara att man behöver öva för att bli duktig, att hela tiden försöka utmana eleverna till att våga ta för sig och våga göra misstag. Vidare förklarar lärarna att i många fall är de bestämda elevgrupperna väldigt övervägande till om eleven kommer att våga prata engelska eller inte, speciellt hos de lite mer osäkra eleverna. Bägge lärarna förklarar hur viktigt det är att börja lektionen med att tydliggöra under engelskundervisningarna så pratras det enbart på engelska, och att detta förmedlas på engelska så att eleverna inte missleds. Vidare menar Lärare Grön att hon bara känt klassen i en termin och att alla känner sig inte jättetrygga i varandras omgivning, därför läggs inte jättemycket press på att eleverna hela tiden ska prata engelska. Under intervjuens gång inser dock Lärare Grön att det är dags för omtag. Hon menar att hon är redo och vill införa mer engelska till engelskundervisningen, att eleverna är kompetenta nog och kommer att klara av det.

När Lärare Blå hör elever prata svenska med varandra eller med henne brukar hon ofta kommentera, ”*Sorry, I can't understand what you are saying, you have to take this in English*”. Ännu en metod som de båda lärarna använder sig av är att de säger elevens namn, ex. ”*\*namn\* please speak English*”, eller ”*English please*”. Att enbart säga och betona elevens namn anser lärarna vara minst lika effektiv, för eleven själv förstår vad som menas. Lärare Grön och Blå menar att språket man använder vid tillsägelser är inte lika viktigt som hur du säger det, samt att kontexten kan vara en stor faktor till hur eleverna kommer att reagera.

### *Språkångest*

Bägge lärarna är överens om att elever med språkångest har det lite svårare att prata engelska. Lärarna förklarade även att man kan se oron i dessa elevers blick när de blir blottade, exempelvis när de behöver besvara en fråga på engelska, inför klasskamraterna. För vissa elever är det nästan omöjligt att svara på engelska, dessa elever har då möjligheten att istället svara på svenska. Lärare Grön har en strategi då eleverna får använda sig av en livlina, när de inte vill svara på en fråga. De kan alltså ”ringa” en kompis i klassen och be den personen svara på frågan istället. När eleverna sedan ska jobba i grupper, brukar Lärare Grön ofta låta de elever med stor språkångest välja vilka elever den vill arbeta och känner sig trygg med.

### *Tidig engelskundervisning*

När frågan angående tidig engelskundervisning ställdes förklarade bägge lärarna att de var för tidig engelskundervisning. De ansåg att det bara är givande för eleverna att få språket introducerat vid tidig ålder. Lärarna menar dock inte att engelskan ska vara pressande och betygsättande, utan snarare att det ska vara lustfyllt och lekfullt. Eleverna ska få ”leka med språket”.

## **4.3 Sammanfattande analys**

Den huvudsakliga anledningen av detta avsnitt är för att tydliggöra hur analysen kring resultatet formats, utan att vidare behöva återupprepa samma referens vid varje stycke ovanför. Samt för att dra parallella kopplingar till studiens primära synvinklar och frågeställningar.

### ***4.3.1 Hur bidrar läraren till att skapa interaktioner i det engelska klassrummet?***

De interaktioner lärarna skapade i klassrummet var flera och kunde förekomma vid olika tillfällen i olika stor utsträckning. Likaså var lärarnas sätt att interagera oerhört beroende av kontext och arbetsmetoder. Om eleverna exempelvis hade en teoretisk undervisning, där eleverna för det mesta skulle arbeta enskilt, var det vanligt att lärare-elev interaktioner förekom i mindre utsträckning, till skillnad från om undervisningen hade ett praktiskt upplägg. De interaktioner som oftast förekom var i form av uppmuntran till att få bort det oväsentliga språket från undervisningen, i detta fall svenska. Andra slags interaktioner som också förekom i stor utsträckning var tillsägelser i olika former, extra genomgång för enstaka elev i tydliggörande syfte, feedback av olika slag samt uppmuntrningar och uppmaningar till att underhålla en trygg klassrumsmiljö. Enligt interaction hypothesis är interaktioner mellan lärare-elev väsentlig i alla lägen och bör inte tas för givet, vidare menar teorin att de kan förekomma i olika former och kontexter vid upprepningar och omformuleringar. Interaktioner behöver dock inte alltid ske vid samma läges plats och tidpunkt, interaction hypothesis syftar på att en god interaktion kan likaså utvecklas via mejl eller sociala medier. För att den ska vara som mest givande för elevers output och produktion

samt språkinläring, bör interaktionen enligt Krashens teori förekomma på språket som lärs in ”*the target language*”.

Lärarna i de båda årskurserna kunde även interagera med samtliga elever med hjälp av visuella och praktiska verktyg, såsom, bildstöd, tydliggörande arbetsmetoder på whiteboardtavlan och ytterligare instruktioner utdelat på arbetsblad. Även ”dubbelmacka-metoden” var en aspekt Lärare Blå i årskurs 6 använde sig av för att interagera med elever, i tydliggörande och förklarande syfte. Enligt läroplanen (Lgr 11) ska elever få förutsättningar till att kunna använda olika hjälpmedel för lärande, förståelse och kommunikation.

#### ***4.3.2 I vilken grad sker det ett språkbyte från engelska till svenska i engelskundervisningen?***

Denna frågeställning är troligtvis även enda frågan som går att konkretisera i störst utsträckning, samt som är oberoende av de andra frågorna. Ett språkbyte var även det första som noterades i engelskundervisningarna. Det svenska språket framkom väldigt frekvent i förhållande till olika scenarion under lektionen. Bytet i språket förekom oftast vid de tillfällen då läraren gav mer komplexa förklaringar, vid interaktioner med elever med kunskapssvårigheter samt delvis när elever var emotionellt laddade inför undervisningsmetoderna, i form av språkångest. Under dessa omständigheter var det vanligt att läraren bytte språk mitt under meningarna, och inflickade med svenska begrepp. Detta tenderade dock att främst förkomma i årskurs 4, både från lärarens och elevens perspektiv och oerhört sällan om inte aldrig, förekom det i årskurs 6. Lärare Blå betraktade språkbytet som en nödlösning i undervisningen, och stod fast vid tanken att engelska är språket som bör genomsyra hela undervisningen. Lärare Grön förklarade under intervjun att hon tvekar på sina tillvägagångssätt. Vidare menade hon att hon absolut kommer att göra sitt bästa för att minska den svenska kommunikationen i engelskundervisningen. Det fanns dock tillfällen hos de båda lärarna då ett översättande uppfattats som nödvändigt, exempelvis när det skedde vid grammatikundervisning, Tornberg, Malmqvist och Valfridsson (2009) benämner detta som ”byte av undervisningsspråk”. Då anses tillfälligt byte av språket vara delvis gynnsamt och nödvändigt för elevers språkutveckling. Denna teori stödjer även det Lärare Grön förklarade i sin intervju angående att byta språket vid genomgång av grammatik, ”*en regel i sig är redan väldigt abstrakt för många och därför vill man inte ’försvåra’ för eleverna eller skapa en frustration*”. Dock är annat slags byte och växlande i språket under lektionen onödig och förhindrar elevers språkinläring. Men trots dessa språkbyten som kunde förekomma, är det viktigt att vara medveten om att lärarna oftast försökte att enbart kommunicera på engelska. Men att för den ena läraren fungerade detta i något större utsträckning än den andra. Enligt Krashens teorier om andraspråksinläring och interaction hypothesis bör man lära sig det andra språket som det första, och därmed ska alltså kommunikation på svenska förekomma i ypperst liten utsträckning.

Elevernas engelska output var generellt oerhört bristande, eftersom att de i stor utsträckning föredrog att kommunicera på svenska istället för engelska. I årskurs 6 var detta beroende och kopplat till undervisningens kontext och arbetsmetod. Under lektionerna de arbetade i par eller i mindre grupper, kommunicerade de ofta på engelska. Till skillnaden från en lektion då eleverna skulle arbeta enskilt, var det vanligt att de pratade på svenska.

#### ***4.3.3 På vilket sätt bearbetas språkinläringen i undervisningen?***

Lärarens tillvägagångssätt för att främja elevernas språkinläring i klassrummet var oerhört beroende av dels språkbruket, men likaså av i hur stor utsträckning läraren interagerade med eleverna. Detta innebär att en stor del av denna frågeställning besvarades i de föregående frågorna. Det är dock viktigt att ha i åtanke att språkinläring kan förekomma i flera olika former. Läraren i årskurs 6 bearbetade elevernas språkinläring med flera olika metoder, en metod hon benämner ”dubbelmackan” är även den hon oftast försöker arbeta utifrån. Den går ut på att alltid låta det engelska språket höras mer än det svenska, och bör tillämpas vid tillfällen då ett språkbyte anses vara nödvändigt. Denna metod går ut på att läraren först förklarar något på engelska, sedan svenska och därefter på engelska igen. Under sin intervju menar Lärare Blå att denna slags metod vara oerhört viktig i scenarion ett översättande sker, eftersom att hon likaså anser att läraren ska låta det engelska språket genomsyra hela undervisningen och att läraren i sin tur ska ha ansvar över att se till så att eleverna blir ”språksköljda”. Detta ska sedan leda till en god språkinläring. Denne lärare brukar även försöka skapa omformuleringar eller förenkla språket vid förklaringar av något svårförståeligt. Dessa arbetsmetoder är lika centrerade inom interaction hypothesis, som läroplanen, Lgr11, då metoderna inkluderar omformuleringar som gynnande för elevens språkinläring. Vidare står det i Lgr 11 att olika strategier ska användas för att stödja kommunikationen när språkkunskaperna inte räcker till.

I årskurs 4 var det vanligare att språkinläringen bearbetades med hjälp av läroböcker, eleverna arbetade på ett traditionellt sätt, med arbetande av ett par sidor, hemläxa och läxförhör. Till skillnad från årskurs 6 som inte arbetade i en arbetsbok, förutom kartläggningsboken, då läraren föredrog att arbeta med egengjort material. Detta kan vara en faktor som är väsentlig i frågan om interaktioner i klassrummet. Det finns en stor möjlighet till att arbetssättet som förekom i årskurs 4 resulterade i mindre lärar-elev interaktionstillfällen.

## 5 Diskussion och didaktiska implikationer

Enligt Läroplanen, Lgr 11, är syftet med engelskundervisningen att ge elever möjligheten att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Men i vilket utsträckning sker det och med vilka verktyg bör man uppnå detta? Ett stort hinder för språkinlärningen är elevers språkångest. Eleverna anser sig inte vara duktiga nog inom språket för att våga uttrycka sig själv. De anser det vara bättre för deras språkinlärning och självkänsla att enbart sitta tysta i klassrummet än att möjligtvis råka uttala ett ord fel och skämma ut sig bland klasskompisarna (Al-Shboul, Ahmad, Nordin & Rahman, 2013; Tsiplakides & Keramida, 2009; Stroud & Wee, 2006; Ellis, 1999; Zhang, 2001; Lundberg, 2011 och Keaveney & Lundberg, 2014). Keaveney & Lundberg påstår det vara oerhört nödvändigt att förklara för eleverna hur viktigt det är att samtliga elever känner en trivsel och trygghet i klassrummet. Detta kan förklaras med delvis följande tre klassrumsregler; nolltolerans för att kommentera eller göra narr av andras försök till att tala, upprepande av öppna diskussioner om hur viktigt det är att försöka kommunicera och att våga ta risker samt att misstag ses som ett naturligt steg inom att lära sig ett språk. Dessa faktorer och tydliggöranden förekom hos de båda klassrummen jag utförde min studie, möjligtvis i större utsträckning hos årskurs 4, på grund av ökande antalet av elever med språkångest. Det som dock även skedde vid dessa klargöranden var en beblandning av det svenska och engelska språket. Läraren i årskurs 4 (Lärare Grön) tenderade till att använda sig av svenska uttryck eller begrepp i sina engelska meningar. Senare under intervjun framkom det att bytet i språket kunde ske ganska naturligt, men kunde likaså ske när läraren ville känna sig helt säker på att eleverna förstod det som blev sagt.

Interaction hypothesis är en teori inom andraspråksinlärning som hävdar att språkutvecklingen gynnas av en ”ansikte mot ansikte” interaktion och kommunikation, och som under åren utvecklats och kan nu förekomma med olika verktyg. Hypotesen har fyra grundläggande områden som utformar för teorin; input, interaktioner, feedback och output. Dessa fyra komponenter kompletterar varandra samt resulterar i en utvecklad språkinlärning. Krashens teorier om andraspråksinlärning menar att man bör lära sig ett andra språk på samma villkor och bearbetning som det första språket. Med dessa teorier i åtanke anser jag att eleverna jag genomförde mina studier hos skulle kunna gynnas av denna metod samt de fyra komponenterna. Resultatet av studierna visade på ett delvist samband till interaction hypothesis, dock i olika stor utsträckning beroende på årskurs. I årskurs 6 förekom det mycket input och interaktioner på engelska av läraren, men det uteblev en del av tillhörande feedback som elevers engelska output gynnas av. Om och när eleverna blev utmanade och uppmuntrade till att prata på engelska, gjorde de givetvis så. I övrigt var en stor del av elevers output mellan varandra trots allt på svenska. I årskurs 4 förekom det tyvärr mycket mindre input, interaktioner, feedback och output på det språket som lärdes ut. Läraren tenderade ofta att falla tillbaka till första språket och översätta det mesta som blev sagt. Språkinlärningen bearbetades i stort sett på svenska, av både lärare och elev. Dock



fanns det situationer och scenarion som lärare-elev interaktioner förekom på engelska, men det var inget som genomsyrade undervisningen. Elever som inte får möjlighet till engelsk input kan inte heller producera engelsk output. Detta hävdar även Ellis (1991) som även menar att begriplig ingång av det muntliga (input) är det optimala för andraspråksinläring. Likaså anser Vygotsky att barn lär sig vidarekommunicera genom att vara delaktiga i interaktioner med vuxna som ”lyfter fram” barnens förmåga. Samtliga forskare betonar att vid interaktioner mellan lärare och elev, eller generellt under engelskundervisningen, bör det engelska språket genomsyras av båda parterna, med främst lärare. Detta anses vara en huvudkomponent för elevers språkinläring.

## **5.1 Diskussion av resultatet**

Vid studier som denna, speciellt observationsstudier, då forskaren själv är verktyget för att plocka fram datainsamlingen, är det viktigt att ha i åtanke att redan under lektionerna när observationerna tar plats, sker en analysering kring vad som känns relevant och bortsållade av annat. Det kan därför förekomma skillnader i resultatet, personer och forskare emellan, trots samma villkor och förutsättningar. Mina resultat styrks dock av tidigare forskningsresultat. Likt forskningen, visar studiens resultat att språkbyten framkommer i engelskundervisningen. Likaså att i den yngre årskursen (årskurs 4) sker inte inläringen av det andra språket på samma sätt och med samma villkor som det första språket görs.

Det hade varit intressant att undersöka elevers perspektiv i denna studie. Hur de anser att språkinläringen lärs in, vad de anser vara effektivt och stimulerande för deras lärande, varför det ofta förekommer interaktioner på svenska eleverna emellan. Det hade likaså varit intressant att på en mer grundläggande nivå få kunskap om vad lärarna anser vara språkinläring i sig. Hur de betraktar och tillämpar begreppet. Även fast detta i princip var en frågeställning, framkom det inte ett tydligt svar på frågan. Svaret var väldigt beroende av frågeställningen om hur läraren bidrar till interaktioner, vilket givetvis är ett svar i sig, men inte ett oberoende svar. För även interaktioner är ett oerhört brett begrepp som i vissa lägen behöver en definition och bakgrund för att kunna utvecklas och förstås. Detta är även något jag inte anser ha utvecklats i tillräckligt stor utsträckning. Sedan ännu en intresseväckande fråga som inte inkluderades på grund av tidsbegränsningar, var frekvensen för de olika företeelserna. Att läraren exempelvis gav x antal tillsägelser på engelska innan ett språkbyte skedde, hade varit tänkvärt att resonera kring.

Studiens viktigaste resultat anser jag dock vara det faktum att språkinläringen kan förekomma på flera olika sätt och med flera olika metoder. Att det är viktigt att vara medveten om vilken metod som är mer effektiv och stimulerande för elevers lärande. Det är viktigt att ha i åtanke hur en elevs, exempelvis språkångest, bör bearbetas och betraktas. Även att studien resulterar i en tydlig skillnad mellan årskurs 4 och 6 kan tyda



på att undervisning kan vara fungera i alla former, men behöver nödvändigtvis inte vara till elevernas fördel, utvecklingsmässigt. Skillnaden mellan årskurserna är dock inget som kan generaliseras, det behöver inte vara så på varje skola, men inte heller är det ovanligt om det förekommer. Det som dock genomsyrar hela studien, praktiskt och teoretiskt, är språkbytet. Hur samt när du använder ditt språk i kontext till undervisningen är oerhört väsentligt.

## 5.2 Reflektioner

I min åsikt tyder denna studie och detta resultat till att lärare absolut bör låta det engelska språket genomsyra hela undervisningen, speciellt vid tillrättavisningar, uppmuntringar eller dylikt. För jag anser att all input eleverna får är nödvändig input och läraren bör vara elevernas största källa för denna faktor. Detta kommer att färga av sig på samtliga elevers output. Likaså anser jag lärarens interagerande vara oerhört väsentliga, inte i den utsträckning i att det måste ske, utan det är med vilka metoder och vid vilka tillfällen det sker som är huvudsakligt. Att uppmuntrar elever till att prata engelska, men att gör detta på svenska och enbart vid ett fåtal tillfällen, är inte alls lika givande som att konstant låta det genomsyra hela undervisningen, och givetvis på engelska, för att betona budskapet. Att båda lärarna faktiskt använder sig av utomstående hjälpmedel i undervisningen anser jag vara oerhört gynnsamt för elevers inläring. Bildstöd är ett exempel på sådant hjälpmedel. Enligt min egen erfarenhet och delvis studerad forskning anser jag att för elever som inte stimuleras för utvecklande av kommunikativ förståelse och uttal, kan ett kunskapsglapp skapas. Som vidare leder till hinder i elevers språkutveckling. Detta tror jag främst kommer att förekomma i form av språkångest.

Om denna studie inte varit tidsbegränsad och möjligheten hade funnits, anser jag att ännu ett intressant perspektiv att fördjupa sig inom hade varit feedback, hur det förekommer, vad intentionerna är och vad utfallet resulterar i. Likaså hade det varit tänkvärt att inkludera elevernas perspektiv i denna studie. Hur de betraktar frågeställningarna eller varför de konstant insisterar på att kommunicera på svenska, beror det på en form av språkångest eller är det andra faktorer som är relevanta.

## 5.3 Metoddiskussion

Jag valde att använda mig av en kvalitativ undersökningsmetod då fokus låg på lärarens arbetsmetoder och kommunikativa metoder att främja elever språkinläring. Databasinsamlingen insamlades med 12 observationsstudier i två olika årskurser och intervjuer med två lärare. Även fast det ideala hade varit en bredare tidsaspekt för att sedan haft möjligheten till att undersöka fler synvinklar, anser jag dock att metodernas utfall var omfattande och stödjer studiens resultat. Det blev en betydelsefull och stödjande databasinsamling som i sin tur byggde upp resultatet.

## 5.4 Slutord

Syftet med denna studie var att undersöka den kommunikativa praktiken som förekommer i engelskundervisningen i avsikt till stimulans och utvecklande språkinlärning hos elever.

Kombinationen av datainsamlingsmetoderna stämde och kompletterade huvudsakligen med varandra. Det lärarna ansåg att de gjorde i undervisningen, visade likaså att stämma överens med det som observerades. Det var i mycket liten omfattning som det inte var så.

Avslutningsvis är det viktigt att föra fram att bägge lärarna faktiskt ansträngde sig till att enbart prata och interagera med eleverna på engelska, dock att de lyckades i olika stor utsträckning. Läraren i årskurs 4 lyckades i mindre omfattning än läraren i årskurs 6, detta kunde även ses bland eleverna i respektive årskurs. Vid vidare analyseringar kan detta resultera och bero på flera olika faktorer, men en viktig möjlig komponent kan vara relaterat till lärarnas tidigare undervisningserfarenhet hos årskurserna 4-6. Resultatet ska dock inte ses som en generalisering över att samtliga i årskurs 6 kommunicerar mer på engelska än i årskurs 4.

## 6 Litteraturlista

- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013). Foreign language anxiety and achievement: Systematic review. *International Journal of English Linguistics*, 3(2), 32.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Börjesson, L. (2012). Om strategier i engelska och moderna språk. Skolverket. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se). (Hämtad 2017-01-09)
- Cameron, L. (2011). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2012). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cepik, S. & Sarandi, H. (2012). Early and Late Language Start at Private Schools in Turkey. Hämtad den 21 november 2013, från <http://eric.ed.gov/?id=EJ1003012>
- Chapman, R. S. (2000). Children's Language Learning: An Interactionist Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41: 33–54. doi:10.1111/1469-7610.00548
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3., rev. och uppdaterade uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Du, X. (2010). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*. 5(8), 162-165.
- Ellis, R. (1991). The interaction hypothesis: A critical evaluation. Paper presented at the Regional Language Center Seminar, Singapore, April 22-28, 1991. (ERIC document no. ED338037).
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language through Interaction*. (Vol. 17). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. (2uppl.). Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M., and Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry. [1994] 2001. *Input, interaction, and output. I: dens., Second language acquisition: an introductory course*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. S. 259–309.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hajer, M & Meestringa, T. (2010): *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, K., & Johnson, H. (Eds.). (2007). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Blackwell.
- Keaveney, S. & Lundberg, G. (2014). *Early language learning and teaching: A1-A2*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2003). Barn med flera språk: Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle. Stockholm: Liber
- Lindström, B-L. (1998). *De första skolårens engelska; Teorier, diskussioner och idéer*. Stockholm: HLS.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278
- Long MH, 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press

- Lundahl, B. (2009). Engelsk språkdidaktik – Texter, kommunikation, språkutveckling. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, G. (2007). Teachers in action: att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren. Licentiatavhandling Umeå: Umeå universitet, 2007. Umeå.
- Lundberg, G. (2011). *De första årens engelska*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1994), The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44: 283–305. doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
- McCaul, W. R (2016, 11 feb) Can we learn a second language like we learned our first? *British Council*. Hämtad 2017-04-06, från <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/can-we-learn-second-language-we-learned-our-first>
- Menting, B., van Lier, P. A.C. and Koot, H. M. (2011), Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). Second language learning theories. London: Arnold.
- Nigg, J. T., & Huang-Pollock, C. L. (2003). An early-onset model of the role of executive functions and intelligence in conduct disorder/ delinquency. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 227–253). New York, NY: Guilford Press.
- Nikolov, M. (red.) (2009). *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher– child relationships and early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 149 –162). New York, NY: Guilford Press.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (red.) (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching [Elektronisk resurs]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinläring och språkforskning*. (2., [rev. och utvidgade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Skolverket (2009). Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Stockholm: Fritzes. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolinspektionen (2010). Undervisningen i engelska i grundskolan. [Elektronisk resurs] <http://www.skolinspektionen.se>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185-196. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038540>
- Stridsman, S. 2014. Vi kan inte luta oss tillbaka: Intervju med Gun Lundberg. *Skolvärlden*. 21 mars. <http://skolvarlden.se/artiklar/vi-kan-inte-luta-oss-tillbaka>
- Stroud, C. & Wee, L. (2006). Anxiety and Identity in the Language Classroom. Doi: 10.1177/0033688206071311. *RELC*. 37 (3), 299- 307.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolverket (2016). *Läroplan för sameskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (Andra upplagan). [Stockholm]: Skolverket.
- Tanveer, M. (2007). Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL. Glasgow: University of Glasgow.
- Tornberg, U., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (red.) (2009). *Språkdidaktiska perspektiv: om undervisning och lärande i främmande språk*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Tran, T. H. (2009). The Interaction Hypothesis: A Literature Review. *Online Submission*.

- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39
- Zhang, L. J. (2001). Exploring Variability in Language Anxiety: Two Groups of PRC Students Learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32 (1), 72-91.











## Bilaga 2. Intervjufrågor

### Åk 4 – intervju

Presentation av mig själv och mitt arbete.

Förfrågan om att spela in samtalet för användning i examensarbetet.

Är det något du vill säga innan intervju börjar och jag startar inspelningen?

Hur länge har du varit lärare?

Vad anser du vara mest intressant med läraryrket?

Upplever du samma trygghet i att undervisa engelska, som i dina andra behöriga ämnen?

Vad anser du vara det svåraste kunskapsområdet inom engelskan att undervisa i? (Tala, skriva, läsa. Muntliga eller skriftliga)

Hur upplever du att en engelskundervisning bör struktureras? (För att på bästa möjliga sätt stimulera elevers lärande - utvecklar frågan om inget tydligt svar ges.)

Hur bör man som lärare förhålla sig till språkbyten under engelskundervisningen?

På vilket sätt påverkar oförutsägbara händelser klassrumsspråket?

Hur bemöter du elever med språk ångest i klassrummet?

Hur anser du att lärare bör bemöta elever för att uppmuntra de till att tala engelska i undervisningen?

När/hur anser du elever lär sig det verbala i engelskan som mest?

Hur viktig är arbetsboken för undervisningen?

Hur upplever du elevers attityder och inställning vara till engelskundervisningarna?

Vad anser du om tidig engelskundervisning?

---

Hur tänker du kring att översätta instruktioner till svenska direkt efter dem blivit sagt på engelska?

Tillsägelser på engelska och tillsägelser på svenska, har de samma effekt på eleverna?

Hur ofta och i hur stor utsträckning kan du som lärare uppmuntra elever till att tala engelska?

Hur resonerade du kring scenariot när Elev Y kände en prestationsångest angående att spela upp pjäsen i helklass? (språk, uppmuntran, lång/kort förklaring)

Hur tycker du Elev X påverkar undervisningens struktur och ditt förhållningssätt till språket?

På vilket sätt anser du att Elev X påverkar resten av klassen?

Har du några tips till mig som blivande lärare? Några måsten eller något att undvika?

Har du något du vill tilläga som inte blev sagt här och nu?

## Åk 6 – intervju

Presentation av mig själv och mitt arbete.

Förfrågan om att spela in samtalet för användning i examensarbetet.

Är det något du vill säga innan intervju börjar och jag startar inspelningen?

Hur länge har du varit lärare?

Vad anser du vara mest intressant med läraryrket?

Upplever du samma trygghet i att undervisa engelska, som i dina andra behöriga ämnen?

Vad anser du vara det svåraste kunskapsområdet inom engelskan att undervisa i? (Tala, skriva, läsa. Muntliga eller skriftliga)

Hur upplever du att en engelskundervisning bör struktureras? (För att på bästa möjliga sätt stimulera elevers lärande - utvecklar frågan om inget tydligt svar ges)

Hur bör man som lärare förhålla sig till språkbyten under engelskundervisningen?

På vilket sätt påverkar oförutsägbara händelser klassrumsspråket?

Anser du att eleverna lär sig språket men hjälp av egna strategier, har du uppräckt några? (gissningsstrategier, imitera)

Hur bemöter du elever med språk ångest i klassrummet?

Hur anser du att lärare bör bemöta elever för att uppmuntra de till att tala engelska i undervisningen?

När/hur anser du elever lär sig det verbala i engelskan som mest?

Hur viktig är arbetsboken för undervisningen?

Hur upplever du elevers attityder och inställning vara till engelskundervisningarna?

Vad anser du om tidig engelskundervisning?

---

Hur tänker du kring att översätta instruktioner till svenska direkt efter dem blivit sagt på engelska?

När det gäller ett språkbyte i form av att tydliggöra och förklara för elever, vad anser du om det?

När en elev som du vet ligger på en lägre kunskapsnivå ber om hjälp under lektionen, exempel Elev Z. Hur tycker du att man bör gå till väga för att hjälpa eleven, språks mässigt?

Tillsägelser på engelska och tillsägelser på svenska, har de samma effekt på eleverna?

Hur ofta och i hur stor utsträckning kan du som lärare uppmuntra elever till att tala engelska?

Har du några tips till mig som blivande lärare? Några måsten eller något att undvika?

Har du något du vill tilläga som inte blev sagt här och nu?