



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elev- och lärarperspektiv på muntlig produktion i Engelska A

Elin Nilsson Sandin, Camilla Wallh

LAU690

Handledare: Liss Kerstin Sylvén

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: HT08-2611-212



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Elev- och lärarperspektiv på muntlig produktion i Engelska A

Författare: Elin Nilsson Sandin, Camilla Wallh

Termin och år: HT-08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Liss Kerstin Sylvén

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: HT08-2611-212

Nyckelord: muntlig produktion, Engelska A, kommunikativ kompetens.

Vi har valt att skriva ett arbete om muntlig produktion eftersom vi med dagens fokusering på kommunikation i språkämnena finner det intressant hur det verkligen ser ut i språkklassrummen idag. Vi har valt att fokusera på hur eleverna vill arbeta med muntlig produktion samt hur lärarna egentligen arbetar i klassrummen. Syftet med vår undersökning är således att undersöka och jämföra elevers och lärares syn på muntlig produktion på Engelska A. I vår undersökning ingår en enkät, som besvarats av 215 elever på Engelska A samt sex intervjuer med lärare som undervisar samma kurs. Enkäten består till större delen av slutna frågor angående arbetssätt och hur de vill arbeta för att känna sig bekväma med att tala engelska. Det fanns dock ett par öppna frågor där det fanns chans för eleverna att svara lite utförligare. Intervjuerna med lärarna handlar om vilka arbetssätt de använder sig av och lite om hur de uppfattar elevernas inställning till att prata engelska. Vi har sedan sammanställt de resultat som vi fått fram från enkäterna och intervjuerna.

Resultatet av enkäterna var att nästan alla elever tycker att det är viktigt att kunna prata engelska och en del efterfrågar ännu mer muntliga övningar. Vad gäller preferenser angående arbetssätt domineras svaren av att eleverna känner sig mer bekväma då de arbetar i grupp, gärna tillsammans med personer de känner väl. När det kommer till lärarnas svar överensstämmer de i stor grad med vad eleverna faktiskt har svarat och lärarna tycks arbeta på det sätt som eleverna föredrar. Den allmänna uppfattningen, hos både elever och lärare, är att det är betydligt lättare att arbeta med oförberedd muntlig framställning än vad det är att presentera något muntligt inför hela klassen. Denna studie kan tänkas vara av intresse för lärare i och med att elevernas tankar kring hur de föredrar att arbeta kan vara något som man som lärare vill ta fasta på.

Förord

Arbetsfördelningen oss emellan har varit jämn. Camilla har haft huvudansvar för bakgrundskapitlet och resultatdelen medan Elin har haft huvudansvar för metodkapitlet och diskussionen. Vi har till större delen skrivit på var sitt håll för att sedan träffas och diskutera, stryka och lägga till i texten. När det gäller genomförandet av vår undersökning, enkäterna och intervjuerna, har vi gjort hälften var.

Vi vill framförallt tacka personal och elever på de skolor på vilka vi genomfört vår undersökning.

Vi vill också tacka vår handledare Liss Kerstin Sylvén samt Idah Hessfeldt och Eva Philips för värdefulla kommentarer och synpunkter vid vår provexamination.

Sammanställningen av vår undersökning skulle inte ha fungerat utan hjälp med Excel från Marcus. Tack!

Innehåll

Förord	3
1 Inledning.....	5
1.1 Syfte	5
1.2 Disposition av uppsatsen.....	6
2 Bakgrund	7
2.1 Språksyn i Kursplaner 2000	7
2.2 Klassrumsforskning.....	8
2.3 Talet i förhållande till mänskliga relationer	11
2.4 Kommunikativ kompetens och demokrati	12
3 Metod	14
3.1 Metodval	14
3.2 Etiska hänsyn.....	14
3.3 Enkäten.....	15
3.3.1 Enkätens utformning	15
3.3.2 Val av frågor.....	15
3.3.3 Validitet och reliabilitet.....	16
3.4 Intervjuerna	17
3.4.1 Respondenter	17
3.4.2 Intervjuernas utformning och genomförande.....	18
3.4.3 Sammanställning, analys och tolkning.....	18
3.4.4 Validitet och reliabilitet.....	19
4 Resultat	20
4.1 Enkäten.....	20
4.1.1 Elevernas syn på att prata engelska	20
4.1.2 Förutsättningar	22
4.1.3 Oförberedd muntlig produktion	23
4.2 Intervjuerna	26
5 Diskussion och slutsatser	30
5.1 Framtida forskning	34
6 Referenser.....	35
Bilaga 1	37
.....	38
Bilaga 2	41

1 Inledning

Som blivande gymnasielärare i engelska har vi under språkdidaktiken fått höra mycket om den kommunikativa funktionella språksyn som idag dominerar undervisningen i moderna språk. I detta är den muntliga produktionen en viktig del. Att få eleverna att vilja och våga prata engelska i klassrummet är dock inte helt enkelt. Det kan upplevas som både pinsamt och svårt för den som är ovan. Vi har båda under vår VFU och på våra nuvarande arbeten som lärare intresserat oss mycket för detta och sett både svårigheterna i det samt elevernas positiva reaktioner till just muntligt tal. Detta är även något som vi diskuterat och ventilerat med varandra och med våra kurskamrater. Vi är övertygande om att den muntliga produktionen spelar en avgörande roll när det gäller att få till en språkundervisning som är rolig och givande för eleverna. I vårt examensarbete har vi därför valt att titta närmare på elevers och lärares syn på den muntliga produktionen på Engelska A. Förhoppningsvis kan detta vara till hjälp för oss och för andra när det gäller att förstå hur man kan få eleverna att vilja och våga prata engelska i klassrummet.

Vi har valt att fokusera på Engelska A då den, till skillnad från Engelska B och C, läses av alla elever på gymnasiet.

Målen för kursen är klart inriktade på kommunikativa färdigheter. Två av kursens nio mål berör direkt den muntliga produktionen:

Eleven skall:

”vilja, våga och kunna utan förberedelse delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta information, personliga åsikter och erfarenheter”

”kunna efter förberedelse muntligt informera om eller beskriva ett ämnes- eller intresseområde och visa prov på anpassning av språket efter situationens krav”
(Kursplan för Engelska A)

Med detta som grund har vi i vår undersökning valt att fokusera på vad som krävs för att eleverna ska ”vilja, våga och kunna” arbeta med oförberedd muntlig produktion samt med förberedd muntlig presentation. Vi har också fokuserat på elevers och lärares syn på muntlig produktion och de förutsättningar eleverna vill ha för att vilja prata engelska i klassrummet.

1.1 Syfte

Syftet med vår undersökning är att undersöka och jämföra elevers och lärares syn på muntlig produktion på Engelska A. För att belysa detta har vi arbetat med följande frågeställningar:

1. Vad är elevernas inställning till att arbeta med muntlig produktion och vad krävs för att de ska ”vilja, våga och kunna” prata engelska i klassrummet? Finns det skillnader mellan manliga och kvinnliga elevers syn på detta?
2. Hur tolkar lärarna målen för muntlig produktion på Engelska A och vad säger deras erfarenhet om elevernas behov och preferenser när det gäller uppgifter och arbetssätt?
3. Hur väl stämmer lärarnas och elevernas syn på den muntliga produktionen överens?

1.2 Disposition av uppsatsen

Arbetet inleds med syfte, sedan följer disposition av arbetet. Kapitel 2, Bakgrund, behandlar språksynen i kursplaner 2000, tidigare klassrumsforskning, talet i förhållande till mänskliga relationer samt kommunikativ kompetens och demokrati.

Kapitel 3, Metod, innehåller val av metod och etiska hänsyn. Detta följs av enkäten och dess utformning, val av frågor och validitet och reliabilitet. Efter detta följer upplägget av intervjuerna. Här redovisas val av respondenterna, intervjuernas utformning och genomförande, hur vi arbetat med sammanställning, analys och tolkning samt validitet och reliabilitet.

Kapitel 4 är dedikerat till vårt resultat. Enkätens resultat redovisas i följande kategorier: elevernas syn på att prata engelska, förutsättningar, oförberedd muntlig produktion och muntlig presentation. Sist redovisas resultatet av intervjuerna.

Det sista kapitlet ägnar vi åt att diskutera våra resultat i förhållande till styrdokument och tidigare forskning. Detta följs av förslag på framtida forskning som fortsättning på vår undersökning samt referenser.

2 Bakgrund

2.1 Språksyn i Kursplaner 2000

I Skolverkets beskrivning av engelskämnetns karaktär och uppbyggnad framgår det att ämnet strukturerats för att ge eleven alla de kompetenser som ingår i ”en allsidig och kommunikativ förmåga”. Likaså går det att läsa i kursplanerna för engelska att: ”Utbildningen i engelska syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” (Kursplan för Engelska A). Vad innebär det då att ha en allsidig kommunikativ förmåga?

Vad som menas med en kommunikativ förmåga kan variera beroende på vem man frågar. Ingvor Sundell, lärare i franska och en av skribenterna i *Språkboken*, har tittat närmare på språksynen i kursplaner för engelska och moderna språk, Kursplaner 2000, och funnit tre nyckelbegrepp. Det första innebär att fokus ligger på att eleven ska utveckla olika språkliga förmågor gällande språkets användbarhet. Det andra och tredje nyckelbegreppet syftar på elevens förmåga att kommunicera i tal samt i skrift (Sundell 2004, s.38-39). Bakom kursplanerna finns med andra ord en funktionell kommunikativ språksyn. Att bättre behärska språkets form, till exempel stavning och grammatik, beskrivs inte som ett självändamål utan som en del i att utveckla sin förmåga att kommunicera med och använda språket. Inte heller i kursplanen för Engelska A nämns språkets form. Också här ligger fokus på elevens förmåga att kommunicera och använda språket i olika situationer och för olika syften. Framförallt gäller det att hitta strategier för att till exempel komma runt ett språkligt problem. Detta innebär att man ska klara en mängd olika situationer, som att skriva ett brev, en insändare eller en uppsats, att småprata med någon, att hålla föredrag och svara på frågor efteråt samt att förstå engelska varianter från olika delar av världen. Jan Svartvik uttrycker sig på följande sätt i *Språkboken*: ”Kommunikativ förmåga ställer därför höga men inte ouppnåeliga krav på språkbehärskning hos både lärare och elever”. Han fortsätter: ”Språkundervisningen på alla nivåer bör ha som huvudsyfte att uppnå god kommunikativ kompetens” (Svartvik 2004, s.13).

Enligt Per Malmberg har språken i skolan ”länge haft karaktären av rena färdighetsämnen, där anknytningen till ett levande innehåll ofta saknats” (Malmberg 2004, s.16). Den så kallade grammatik- och översättningsmetoden, som i århundraden dominerat språkundervisningen, lade fokus på språkets form och grammatik. Undervisningen bestod till stor del av katederundervisning där läraren undervisade om grammatik och översättning från modersmålet till målspråket. Eleverna fick på grund av detta mycket lite muntlig träning då lektionerna till stor del bestod av lärarens föreläsningar (Tornberg 2005, s.27).

Enligt Ulrika Tornberg, tidigare lektor vid Örebro Universitet, finns inget begrepp som haft så stort inflytande på modern språkundervisning som *kommunikativ kompetens*. Tornberg menar att uttrycket hör hemma i gamla motsättningar kring vad som bör vara fokus för språkvetenskapen. På ena sidan finns synen på språket som formellt system och på andra sidan ett fokus på språkets funktion i användning (Tornberg 2005, s.39). Diskussionen kring språkets funktionalitet initierades av den brittiska språkfilosofen John Langshaw Austen med en serie föreläsningar vid Harvarduniversitetet 1955. Det var dock den amerikanske professorn i lingvistik Noam Chomsky som började diskutera begreppet kompetens i relation till språket. Chomsky skiljer på *competence*, talarens medfödda intuitiva känsla för språket och förmåga att formulera grammatiskt korrekta meningar, och *performance*, hur talaren använder sig av språket i en konkret situation. Dell Hymes, amerikansk sociolingvist och antropolog, vidareutvecklade Chomskys kompetensbegrepp, som omfattade förmågan att använda språket korrekt grammatiskt,

till att omfatta också de socialt betingade reglerna för språkanvändning. Hymes *kommunikativa kompetens* innefattar förmågan att avgöra om ett yttrande är möjligt, passande och användbart i en specifik situation (Tornberg 2005, s.39-40).

Även om detta inte var dess ursprungliga användningsområde har begreppet *kommunikativ kompetens* anammats i utformningen av styrdokument för språkundervisningen i Europa. Bakom detta ligger till stor del Europarådet som genom workshops, konferenser, publikationer och uppdragsforskning verkat för en kommunikativ språksyn i språkundervisningen (Tornberg 2005, s.41).

Enligt Jan van Ek, som arbetat med språkfrågor inom Europarådet, går det att dela upp den kommunikativa kompetensen i sex delar: lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskursiv kompetens, strategisk kompetens, sociokulturell kompetens och social kompetens (Sundell 2004, s.39). Den lingvistiska kompetensen innefattar ett basförråd vad gäller språket i form av ord, uttal och grammatik. Sedan gäller det att anpassa sitt språk beroende på vem man talar med, exempelvis i Frankrike är det mycket viktigt att veta när man ska använda *tu* eller *vous*, det vill säga, det är här den sociolingvistiska kompetensen kommer in i bilden. Dessutom, för att hålla igång ett samtal så måste man kunna använda bindeord och veta hur man börjar och avslutar ett samtal, för att på så sätt kunna hänga med i ett vardagligt samtal på målspråket, vilket förklaras i den diskursiva kompetensen. När man sedan befinner sig i en situation där man ej kan ett visst ord eller begrepp så gäller det att våga använda sig av sin strategiska kompetens och på så sätt göra sig förstådd ändå med hjälp av omskrivningar och gester. Den sociokulturella kompetensen innebär att känna till målspråkets kultur och veta hur man ska bete sig i en liknande miljö eftersom saker och ting fungerar olika i olika länder. Sist, men inte minst, måste man ha en viss social kompetens när det kommer till kommunikativa situationer i och med att mycket handlar om att vilja och våga tala. Alla dessa delar måste fungera för att man ska bli en bra språkanvändare och det är viktigt att förstå hur dessa kompetenser även sammanfaller.

Vi har tidigare nämnt de mål i kursplanen för Engelska A som berör muntlig produktion. Den muntliga produktionen får också stor plats i kursens betygskriterier. För betyget Godkänt krävs att eleven utbyter information och åsikter i samtal och lyckas lösa språkliga problem med olika strategier. Det krävs också att uttrycka sig med tydligt och klart uttal och i någon mån anpassar "sitt talade språk både till informella och något mera formella sammanhang". För Väl Godkänt krävs att "eleven inleder och upprätthåller samtal, inhämtar och ger information samt uttrycker egna åsikter på ett tydligt och lättfattligt sätt" samt "berättar, beskriver och förklarar med sammanhang inom egna intresse- och kompetensområden samt återberättar och sammanfattar muntligt ett välbekant stoff". För Mycket Väl Godkänt krävs också att "eleven samtalar ledigt och med gott språkligt flyt i olika situationer samt uttrycker sig varierat i tal och anpassar sitt språk till ämne, situation och lyssnare" (Kursplan för Engelska A).

2.2 Klassrumsforskning

Under 1980- och 90-talet genomfördes en klassrumsforskning som syftade till att bredda förståelsen för hur elevers språkliga aktivitet påverkas av lärarnas beteende och dessutom vilka typer av uppgifter som eleverna föredrar att arbeta med när det kommer till muntlig produktion. I sin bok *Språkdiraktik* tar Ulrika Tornberg upp ett antal av dessa studier. I en studie som genomfördes av David Nunan 1990 (Tornberg 2005, s.45) visade det sig att läraren pratade cirka

80 % av lektionstiden. Med andra ord var det läraren och inte eleverna som pratade mest under lektionerna.

Ett exempel på en annan klassrumsstudie, där man ville bevisa att elevens delaktighet och motivation i klassrummet faktiskt spelar stor roll, genomfördes 1989 av Zilm. I sin undersökning fann han bland annat att ju mer läraren använde sig av målspråket desto mer påverkade detta eleverna i positiv bemärkelse genom att de också ökade sin användning av målspråket. En annan anmärkningsvärd företeelse, som forskarna White, Lightbown och Rowe fann, var att ju längre tid som eleverna fick på sig att tänka efter det att läraren ställt en fråga, desto mer språklig aktivitet från eleverna. Enligt Rowes studier väntar inte lärare mer än en sekund på ett svar från en elev innan de ger frågan till nästa elev istället. Således kan man dra slutsatsen att om man ger eleven den tid som den behöver kommer han/hon att svara till slut. Det är naturligtvis viktigt att man får chansen att reflektera över vad man vill säga innan man svarar och alla elever behöver olika tid för att komma fram till samma svar (Tornberg 2005, s.45).

Vid undersökning av vilka uppgifter som eleverna arbetar med har studier visat att dessa faktiskt har betydelse för hur mycket eleverna pratar engelska under lektionerna (Tornberg 2005, s.45-47). I dessa klassrumsstudier, genomförda av Doughty och Pica 1986 och Berwick 1990, har det visat sig att de uppgifter som leder till störst interaktion mellan eleverna är innehållsbaserade, problemlösande uppgifter, även så kallade öppna uppgifter. En orsak till varför eleverna interagerar mer under sådana förhållanden kan vara att de tvingas att samarbeta eftersom de har ett problem att lösa, alternativt att de finner uppgiften stimulerande och detta leder till att de uttrycker sig på engelska i högre grad än vad de annars skulle göra. Dessutom blir lärarens roll mer passiv och grupperna blir mindre, vilket förmodligen gynnar eleverna som vågar uttrycka sig och ta för sig mer i en mindre grupp utan lärarens närvaro. Ytterligare en undersökning, genomförd av Long 1989, visade också att mer preciserade uppgifter innebär mer feedback, fler upprepningar och större precision i elevernas tal.

Elisabeth G Cohen, före detta professor vid Stanford University, förespråkar i sin bok *Designing Groupwork- Strategies for the Heterogeneous Classroom* att låta eleverna arbeta i heterogena smågrupper. Begreppet *cooperative learning* (samarbetsinläring) har utvecklats av Cohen som i sin forskning har sett en rad av fördelar med att eleverna arbetar tillsammans (Cohen 1994, s.22-23, 153-154). Detta leder ganska naturligt till att elevers språkliga aktivitet ökar samtidigt som de använder sig av fler kommunikationsstrategier än vad de gör vid muntliga aktiviteter i helklass. Dessutom kompletterar eleverna varandra och de kan hjälpas åt och vågar ställa sådana frågor som de normalt sett inte skulle ställa i helklass till varandra. Samtidigt tränas de i att arbeta självständigt och lär sig att ta mer ansvar, vilket på sikt enbart gynnar eleverna. Ett sådant arbetssätt lämpar sig speciellt för öppna frågor där eleverna får diskutera sig fram och förklara för att komma fram till en lösning på ett visst problem. Det kan handla om ett grupparbete, men inte i den traditionella bemärkelsen där eleverna gör var sin del för sig själva, utan istället handlar det om ett grupparbete där innehållet formas efter elevernas gemensamma åsikter och tankar. Det kan också vara så att detta arbetssätt används när eleverna ska diskutera ett grammatiskt moment som precis har gått igenom och där man då gemensamt ska diskutera sig fram till hur man kan formulera en regel exempelvis. I en sådan övning kan de som kan mer förklara för dem som inte riktigt har förstått momentet. Det är själva arbetsmetoden, där eleverna själva diskuterar med varandra som är det väsentliga, och inte nödvändigtvis vilket resultat man kommer fram till. Något som man dock ska ha i åtanke vid ett sådant arbetssätt är att gruppens sammansättning kan komma att påverka hur väl eleverna i den arbetar. Enligt Cohen återspeglas ibland elevgruppen

de maktstrukturer som finns i samhället och därmed är det viktigt att läraren är medveten om detta när man sätter samman elever i heterogena grupper. Detta eventuella problem kan man återgälda genom att ge olika uppgifter till olika elever i gruppen så att inte bara en elev dominerar eller att en annan elev inte säger något alls (Cohen 1994, s.27-28).

Ett annat projekt är STRIMS-projektet (Strategier vid inläring av moderna språk) vars huvudsakliga syfte är att undersöka elevers olika tankeprocesser och strategier vid inläring av moderna språk i den svenska skolan. I praktiken innebär detta att man har undersökt hur eleverna lär sig ett annat språk bäst, dvs. vilka kommunikationsstrategier de använder sig av. STRIMS-projektet har visat på fördelarna när elever får arbeta tillsammans i grupp. I studier har man observerat olika kommunikationsstrategier som eleverna använder sig av i muntligt tal, antingen förberett eller oförberett. I en undersökning där man lyssnade på ett rollspel på franska fann man hur eleverna hjälper varandra om de inte kommer på ett visst ord eller uttryck. En sådan hjälp, när eleverna arbetar i grupp kallas *direct appeal* och enligt Martin Öman, (Malmberg 2000, s.132), som genomförde studien, bör samarbetsstrategier uppmuntras. Öman menar att när ett *direct appeal* används och främst kanske i syfte för att gå vidare i ett samtal eller för att hålla liv i ett samtal innebär det att samtalet fortlöper i och med att man hjälper varandra på traven. En sådan situation påminner om en verklig miljö där man kan fråga om man inte förstår eller förklara något på ett annorlunda vis och därmed är det viktigt att man uppmuntrar eleverna till att använda sig av dessa kommunikationsstrategier.

Det visade sig även i STRIMS-projektet att många av eleverna använder sig av så kallad *transfer* eller *interferens*, vilket i praktiken innebär att använder sig av modersmålet då de inte finner ett visst ord eller uttryck. Det ska dock tilläggas att *transfer* eller *interferenser* inte nödvändigtvis behöver betraktas som något negativt utan det är även ett sätt att gå vidare i en samtalsituation när man fastnat. Eleverna använder sig också av en strategi, *avoidance*, som går ut på att undvika språkproblem. Här undviker eleverna ämnen som de inser att de inte klarar av att uttrycka sina tankar kring och pratar istället om annat. Till sist kan sägas följande: ”En elev som är medveten om språkets uttrycksmöjligheter och sin egen förmåga att utnyttja dessa blir en effektiv språk användare, även om den språkliga färdigheten har brister” (Malmberg 2000, s.150).

I STRIMS-projektet har man även undersökt elevernas inställning till engelskan och huruvida de tror sig ha användning av språket i framtiden. Det visade sig att de flesta eleverna i undersökningen såg flera tänkbara framtida användningsområden för språket. Man konstaterar här att detta är viktigt för elevernas motivation när det gäller att ta sig an nya utmaningar i språkundervisningen. Man stöder sig på undersökningar genomförda 1972 av motivationsforskarna Gardner och Lambert. Enligt deras forskning motiveras människor att lära sig nya språk av att de ser att detta kan vara till nytta för dem i framtiden, i karriär, vidare studier eller för att uppnå social status. För att beskriva detta använder sig Gardner och Lambert av begreppet *instrumental motivation*, instrumentell motivation (Malmberg 2000, s.28).

Enligt Ulrika Tornberg har det i klassrumsforskning, bland annat genomförd av Catcart och House, framkommit att elevernas motivation och förmåga att utveckla kommunikationsstrategier påverkas positivt av när de själva får välja innehållet och förutsättningar för den muntliga produktionen. Likväl har forskningen visat att eleverna pratar mer om de får öppna frågor där det inte finns givna svar i och med att de då måste diskutera sig fram till ett resultat och således använder sig mer av engelskan (Tornberg 2005, s.45- 47).

Det kan tyckas självklart att eleverna ska vara delaktiga i det som händer och sker i klassrummet. I Lpf -94 står följande: "Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ansvar." I skollagen går det att läsa följande: "Eleverna ska ha inflytande över hur deras utbildning utformas" (§ 2 1991:1107, Gymnasieskolan, allmänna bestämmelser). Trots dessa mål och lagar finns det rapporter om att visionen ej eftersträvas i alla klassrum. I Skolverkets rapport nr. 95 1996, "Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen" har man undersökt hur undervisningen går till just i moderna språk och kommit fram till att många lärare till stor del använder sig av läroböcker när de planerar sin undervisning och inkluderar inte eleverna i val av aktiviteter eller teman. Dessutom dominerar lektionerna av lärarnas tal och det blir lärarna och inte eleverna som står i fokus under lektionerna samt att det är läraren som bestämmer vem som får prata och när. Däremot visade rapporten det som klassrumsforskningen tidigare antytt, nämligen att när elever arbetar tillsammans i mindre grupper ökar deras produktion av tal väsentligt. Då rapporten är fjorton år gammal kan detta naturligtvis ha förändrats något.

2.3 Talet i förhållande till mänskliga relationer

Den ryske vetenskapsmannen Vygotskij var verksam både som psykolog och som pedagog och representerade ett sociokulturellt tänkande kring barns inlärnings- och utvecklingsförmåga. Enligt Vygotskij sker lärandet "i samspel med omgivningen genom språket" (Tornberg 2005, s.58) och omgivningen är avgörande för att ett barn överhuvudtaget ska kunna utvecklas socialt, språkligt och intellektuellt. Silwa Claesson, docent i pedagogik vid Göteborgs Universitet, hävdar i linje med Vygotskij's teori följande: "Det är inte fokus på hur barnet uppfattar något som står i centrum för dess utveckling och för hur det lär sig, utan det är kulturen, kommunikationen och sammanhanget som är det viktiga" (Claesson 2002, s.32). Således är det det sociala samspelet, det vill säga, interaktionen mellan den vuxne och barnet, mellan lärare och elev eller mellan elev och elev som sätts i fokus och Vygotskij menar att denna process endast kan ske via ett förhållande mellan två individer. Vygotskij intar en dialektisk syn på utvecklingen hos en elev och menar att man inte kan lära sig utan att utvecklas och man kan inte utvecklas utan att lära sig. Enligt Vygotskij kan läraren aktivt främja utveckling och lärande genom att delta aktivt i själva inlärningsprocessen. Genom att göra detta så underlättar man också elevens inläring. En filosof som intar en liknande ståndpunkt som Vygotskij är den ryske filosofen Bakhtin som betonar de sociala faktorerna och språkets betydelse när det kommer till inläring av ett annat språk. I sin bok *Det flerstämmiga klassrummet* diskuterar Olga Dysthe Bakhtins teorier i vilka han hävdar att "förståelsen är aktiv och social" (Dysthe 1996, s.228). Detta innebär att elever och lärare tillsammans hittar meningen i det man gör. Förståelse och reaktion står i ett dialektiskt förhållande till varandra och det är därför som lärande växer fram ur ett dialogiskt samspel och utbyte mellan elev och elev eller mellan lärare och elev. Fortsättningsvis menar Bakhtin att det är näst intill omöjligt att få kunskap på egen hand eftersom den först och främst uppstår i en dialog.

I kontrast till detta kan Piagets tankar om barns lärande ställas eftersom han intar en annan ställning i frågan. Piaget betraktas som en kognitivist, vilken innebär att barnets tankesätt är i fokus, till skillnad från Vygotskij's teori där omgivningen spelar en central roll. Dessutom

hävdade Piaget, i motsats till Vygotskij, att barnet inte behövde någon hjälp i sin utveckling utan att den sker inom barnet självt genom tänkandet. Hos Piaget benämns vidare barnets olika utvecklingsstadier som kognitiva scheman, vilket innebär att barnets förståelse av verkligheten utvecklas efter dessa scheman. Således lär sig barnet genom sina kognitiva scheman och tankestrukturer som justeras eller helt byts ut i takt med att barnet växer. När barnet vistas i nya miljöer förbättras deras tankestrukturer och på så sätt utvecklas de. Ett begrepp som har sitt ursprung i kognitivismen är *metakognition*, vilket innebär att man är medveten om sitt eget tänkande, sin förståelse och sitt lärande och således även medveten om hur man lär sig bäst (Dysthe 2003, s.37). Detta begrepp har kommit att användas inom skolans värld i och med att elever ställs inför situationer där det gäller att ta eget ansvar för sin egen inläring.

2.4 Kommunikativ kompetens och demokrati

”Vi verkar vilja tro på Talets gåva: att det skulle komma en god fé och skänka oss den gåvan och så ska vi stå där fullt skickade att hålla de mest glänsande tal! – Men det är på så sätt som den stora tystnaden sprider sig. Och det är på så sätt som rötan kan sprida sig i en demokrati” (Backlund 2000, s.17). Att öva sig i muntlig kommunikation, att samtala, informera och diskutera i klassrummet handlar inte bara om att lära sig använda språket. I *Talandets lust och vånda* betonar Britt Backlund, då lärare i kommunikation vid Uppsala Universitet, vikten av förmågan att kunna uttrycka sig i tal som en förutsättning för att aktivt kunna delta i demokratin. Rädslan för att tala offentligt är något som hindrar många från att delta i olika demokratiska processer, menar Backlund. Skolan borde, enligt Backlund, ge stort utrymme för undervisning om samtals- och diskussionsregler för att göra eleverna till goda samtalare och lyssnare. Detta är en del av det som populärt kallas social kompetens och som till stor del handlar om att kunna tala, lyssna och samtala på ett för tillfället lämpligt sätt (Backlund 2000, s.11).

Språket och kommunikationen som en del av skapandet av kunskap i skolan och skolans förmåga att åstadkomma meningsfull kommunikation i klassrummet som en förutsättning för demokrati går tillbaka till John Dewey och verket *Demokrati och Utbildning*, publicerat 1916. Dewey menar att språklig kommunikation och utbyte av erfarenheter är en förutsättning för lärande. Genom att kommunicera med varandra kan vi bättre förstå varandra. ”Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet” (Dewey 1916/1999, s.39). Detta begrepp går hand i hand med vad som sägs i kursplanerna: ”Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs: att vilja, våga och kunna utan förberedelse delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta information, personliga åsikter och erfarenheter” (Kursplan för Engelska A). Det ingår i skolans roll att vara en samlande kraft som skapar möjligheter till utbyte av erfarenheter mellan olika grupper i samhället vilket i sin tur ska leda till skapandet av gemensamma värderingar. På så sätt skapar skolan förutsättningar för demokratin men är också en viktig del av den. I denna process har språket och kommunikationen en central roll (Dewey 1916/1999, s.57).

Enligt för gymnasiet idag gällande läroplan, Lpf -94, ska gymnasial utbildning ”bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet” (Lpf -94, s.5). Om språklig kommunikation, förmågan att kunna uttrycka sig i tal eller skrift, ses som en förutsättning för att kunna delta i demokratin borde utveckling av den kommunikativa kompetensen utgöra en av grundstenarna i skolans arbete. Skolan har också i uppgift att just ”utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens” (Lpf -94 s.5).

Gunilla Zackari och Fredrik Modigh var projektledare för värdegrundsprojektet på Utbildningsdepartementet år 1999-2000. Projektet syftade till att på olika sätt lyfta fram värdegrundsfrågor genom att till exempel stödja lokala projekt och lokalt värdegrundsarbete. I *Värdegrundsboken* berättar Zackari och Modigh om de slutsatser de dragit av sitt arbete. I detta lyfts samtalet särskilt fram som skolans viktigaste demokratiska redskap. Man menar att skolan bör eftersträva en kommunikativ demokrati, där olika röster och åsikter lyfts fram, får utrymme och respekteras. Vårt språk har värdebärande egenskaper och inbyggda antaganden om världen och människor, till exempel gällande maktstrukturer. I *Värdegrundsboken* betonas vikten av att detta lyfts fram och diskuteras och på så sätt också utmanas. "Värdegrunden tar form, utmanas och förändras genom samspelet som sker mellan människor, i relationerna mellan barn och mellan barn och vuxna. Det är i konfrontationen med andra och andras värderingar som etiska värden och normer utvecklas" skriver Zackari och Modig (2000, s.28).

I detta kapitel har vi behandlat språksynen i kursplaner 2000, tidigare klassrumsforskning, talet i förhållande till mänskliga relationer samt kommunikativ kompetens och demokrati. I nästkommande kapitel redogör vi för hur vi gått tillväga när vi utformat och genomfört vår egen undersökning.

3 Metod

Den litteratur vi använt oss av i bakgrund- och metodkapitlet har vi främst funnit i tidigare examensarbeten och genom litteratursökning i GUNDA. Vi har dessutom använt oss av tidigare kurslitteratur. För uppsatsens formmässiga upplägg har vi använt oss av Staffans Stukáts *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005).

I vår undersökning ingår en enkät, som besvarats av 215 elever på Engelska A, och sex intervjuer med lärare som undervisar samma kurs. Även om vi utfört en kvalitativ studie har vi delvis valt använda oss av en kvantitativ metod när det kommer till att samla in material om elevernas åsikter. Vi har låtit elever besvara en enkät eftersom att vi ansåg det vara enda sättet att få en relativt stor svarsfrekvens i vår studie, vilket skulle innebära en mer tillförlitlig studie. I vårt metodval diskuterar vi ytterligare kring detta.

3.1 Metodval

Valet av metod för undersökningen var ingen självklarhet för oss. Elevperspektivet i undersökningen kunde även ha samlats in genom intervjuer. Men givet den korta tid vi hade för undersökningen, och vår vilja att också få med ett lärarperspektiv, började vi fundera på att istället använda oss av en enkät. Dessutom ansåg vi att eleverna skulle svara mer sanningsenligt om de inte behövde besvara frågor ansikte mot ansikte. Risken vid djupintervjuer kan också vara att den intervjuade anpassar sina svar till det som de tror att forskaren är ute efter eller vill höra, den så kallade intervjuareffekten (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud 2004, s.261-262). Valet av enkät blev helt klart för oss först då vi insåg att den typen av frågor som vi önskade få svar på i undersökning lämpar sig väl för just en enkät som inte kräver några mer djupgående svar. I enkäten ingick också fem öppna frågor som eleverna kunde besvara mer ingående.

Vi har valt att genomföra enkäten på två olika skolor i tio olika klasser i Engelska A. Det optimala hade naturligtvis varit att göra ett slumpvis urval av alla elever på Engelska A i Sverige eller i Göteborg med omnejd, men i och med att vi endast har tio veckor på oss så var det alternativet uteslutet. Vi har därmed valt en population som vi tror kan besvara vår fråga väl med den tidsintervall som fanns till förfogande. Detsamma gäller intervjuerna med lärarna. Det hade naturligtvis varit bra om vi hade haft möjlighet att intervjua fler lärare men återigen är det tiden som begränsar oss. För att vi skulle kunna bearbeta det material som vi fick på bästa sätt så begränsade vi oss till tio klasser och sammanlagt 215 enkäter samt sex intervjuer med lärare.

3.2 Etiska hänsyn

Innan vi genomförde vår enkätundersökning och intervjuerna så frågade vi de berörda skolornas rektorer om tillåtelse. Enkäten har delats ut i samtliga Engelska A- grupper på skolorna, med undantag för tre grupper som en av oss själv undervisar. Detta för att säkerställa elevernas anonymitet. Vi har vid utdelningen av enkäten lovat eleverna att deras lärare inte ska få ta del av enkätens resultat innan vi har sammanställt det. Vid intervjuerna har vi lovat samtliga respondenter anonymitet och gett dem nya namn i vårt arbete. Vi har också valt att inte nämna skolornas namn.

3.3 Enkäten

Undersökningens första del bestod av en enkät (bil 1) som besvarades av 215 elever på två gymnasieskolor, en större friskola och en kommunal skola, i Göteborg. Dessa två skolor är skolor som vi sedan tidigare har kontakter på. Eleverna som besvarade enkäten går på samhällsvetenskapligt, estetiskt och tekniskt program samt på el- och medieprogrammet. Enkäten genomfördes som en besöksenkät och vi närvarade vid de tio lektionstillfällen då enkäten genomfördes. Samtliga tillfrågade valde att svara på enkäten. Däremot valde vissa respondenter att hoppa över eller inte besvara vissa enskilda frågor.

3.3.1 Enkätens utformning

Vid utformningen av enkäten lade vi stor vikt vid frågornas enkelhet och begriplighet. Att så långt det går undvika missförstånd är en viktig del i att säkerställa undersökningens validitet. Vi var noga med att utforma frågorna så att de frågade om en sak i taget, samt undvikit negationer i frågorna. För att testa frågornas begriplighet provade vi dem på ett antal personer, varav några i samma ålder som våra tänkta respondenter. Detta var en process där frågor tillkom, ströks och ändrades. Vi valde att använda oss av påståenden i första person istället för frågor i andra person, vilket skulle bidra till ett mer personligt tilltal. Dessutom valde vi att använda oss av orden *kvinnlig elev* och *manlig elev* istället för *flicka* och *pojke* för att på så sätt närma oss elevernas eget språkbruk. Utformningen av enkäten skedde i enlighet med bl.a. *Metodpraktikan* (Esaiasson m.fl. 2004) och *Som man frågar får man svar* (Andersson 1994).

Enkäten bestod av 23 frågor, varav arton var slutna frågor med fasta svarsalternativ. I utformningen av svarsalternativen fokuserade vi på att alternativen skulle vara uttömmande, att alla respondenter skulle hitta ett alternativ som passade dem. Detta för att undvika att någon skulle tvingas ge ett svar som inte stämde överens med verkligheten. På de flesta av enkätens frågor skulle respondenten endast välja ett svarsalternativ. Vi var på dessa frågor noga med att alternativen ska vara ömsesidigt uteslutande, det vill säga att det endast skulle finnas ett alternativ på varje fråga som passar respondenten. Vissa frågor valde vi att utforma så att det fanns möjlighet välja fler än ett alternativ. Detta för att undvika att sätta respondenten i en situation där han/hon skulle tvingas välja mellan, och därmed också utesluta, flera alternativ som stämmer överens med hur han/hon upplever verkligheten. Vi valde medvetet att avstå från vaga och godtyckliga begrepp, såsom *sällan* eller *ofta* och *mycket* eller *lite*, i svarsalternativen och att istället använda mer preciserade alternativ som *varje dag* eller *någon gång i månaden* och *mindre än hälften* eller *mer än hälften* (se fråga 2 och 4).

Fem av enkätens frågor var öppna frågor. Dessa var frågor där vi ville ge utrymme för respondenternas egna tankar, funderingar och önskemål. Tanken med att utforma dem som öppna frågor var också att uppmuntra respondenterna att tänka efter lite extra på just dessa frågor.

3.3.2 Val av frågor

När vi valde frågor utgick vi från de två mål i kursplanen för Engelska A som behandlar muntlig produktion. I dessa finns en uppdelning mellan elevens förmåga att prata engelska utan och med förberedelse. Denna uppdelning avspeglade sig också i enkäten. När det gällde elevernas förmåga

att tala engelska utan förberedelse fanns ytterligare en uppdelning mellan deras förmåga att vilja, våga och kunna göra detta. Enkätens första del (se fråga 4-7) fokuserade därför på elevernas inställning till muntlig kommunikation på engelska och deras vilja att prata engelska i klassrummet. Därefter följde frågor (se fråga 9-11) som fokuserade på elevernas förmåga att kunna prata engelska och den vikt de lägger vid denna kunskap. Istället för att använda uttrycket ”våga” valde vi i enkäten att ställa frågor kring i vilka situationer eleverna känner sig bekväma med att prata engelska i klassrummet och kring vilka förutsättningar detta kräver (se fråga 12-13, 16-17, 19-20 samt 22 och 23). Detta inkluderade också lärarens och klasskamraternas roll för att möjliggöra detta. Att eleverna känner sig bekväma i klassrumssituationen såg vi som en grundförutsättning för att de ska våga prata engelska. Detta är också en förutsättning för att ingen elev ska känna sig illa till mods eller må dåligt då han/hon måste prata engelska och därför har denna aspekt fått stort utrymme i vår undersökning.

Tidigare forskning har också haft betydelse för de frågor vi valde att ställa. I *Språkdiradaktik* redogör Ulrika Tornberg för slutsatserna från en rad projekt som arbetet med klassrumsforskning. I dessa framkommer det att typen av uppgifter som eleverna arbetar med har stor betydelse för den språkliga interaktionen på målspråket i klassrummet. Innehållsbaserade, problemlösande diskussionsuppgifter som eleverna löser ihop i grupp gör, enligt dessa undersökningar, att eleverna utvecklar ett rikare språk och fler kommunikationsstrategier än med uppgifter som går via läraren i helklass. Att eleverna själva kan påverka innehållet i det man ska tala om ökar också deras engagemang i samtalet och användning av kommunikationsstrategier. Detsamma gäller om eleverna jobbar i heterogena smågrupper istället för i helklass mot katedern (Tornberg 2005, s.46-47). Av denna anledning valde vi att inkludera frågor kring elevernas preferenser gällande arbetssätt för muntlig produktion samt gällande gruppstorlek för övningar och diskussioner (se fråga 13-15). De typer av uppgifter och situationer för muntlig produktion som vi valde att skilja på var diskussioner efter givna ämnen, diskussioner kring ämnen som eleverna väljer själva, talövningar från till exempel läroboken med givna regler och förutsättningar samt kommunikation med läraren i helklass. I undersökningen ville vi ta reda på hur stor andel av eleverna som använder sig av engelska som arbetsspråk i klassrummet. För att göra begreppet arbetsspråk begripligt för eleverna så valde vi att använda oss av formuleringen *Jag pratar alltid engelska på lektionerna*. Med detta menade vi att eleven alltid pratar engelska, också när han/hon löser uppgifter ihop med sina kompisar och då läraren inte lyssnar.

3.3.3 Validitet och reliabilitet

När det gäller att säkerställa enkätundersökningens validitet arbetade vi främst, som ovan nämnt, med utformningen av frågorna. Vi valde att utgå från kursplanen när vi skrev våra frågor som prövade elevernas syn på sin förmåga att vilja, våga och kunna prata engelska samt deras förmåga att muntligt informera vid redovisningar och under vilka förutsättningar detta bör ske. Dessa processer var också avgörande för enkätundersökningens validitet. I processen med att arbeta fram frågor var vi därför noga med att ha ett klart syfte med varje fråga som anknöt till kursmålen för Engelska A och till undersökningens övergripande syfte. Detta för att vara säkra på att få fram användbara och trovärdiga resultat. Dessutom lät vi utföra en pilotstudie där vi lät några elever läsa igenom och besvara frågorna i enkäten för att försäkra oss om att frågorna var tydligt formulerade och att det inte fanns några oklarheter kring dem. Detta medförde att vi gjorde vissa mindre ändringar av ord och detta bidrog till att reliabiliteten av vårt kommande resultat stärktes.

En enkätundersöknings reliabilitet är till stor del beroende av att sammanställning och analys av insamlad data går korrekt och systematiskt till (Esaiasson m.fl. 2004, s.67). Vi har sammanställt våra enkätdata med hjälp av Excel. För att eliminera eventuella slarvfel i sammanräkningen av data lät vi ytterligare en person kontrollräkna vår sammanställning. Svaren på enkätens öppna frågor sammanställde vi med hjälp av ett antal fasta kategorier i vilka respondenternas svar placerades in. I de flesta fall var elevernas svar tydliga och det krävdes ingen tolkning för att de skulle kunna placeras in i kategorierna. Vissa svar bröts ner i mindre enheter för att sedan placeras i flera olika kategorier. De öppna frågorna handlade om vilken typ av stöd och hjälp eleverna önskade från lärare och klasskamrater för att känna sig bekväma med att prata engelska i klassrummet. En enskild elev kan önska olika typer av stöd och hjälp och därför såg vi ingen motsättning mellan de olika kategorierna och därmed inte heller något problem med att ett svar delades i flera enheter (jmf Andersson 1994, s.199-205).

3.3.4 Självkritik

I arbetet med sammanställningen av materialet från enkäten upptäckte vi några saker som vi hade kunnat göra annorlunda och bättre. Det första gäller frågan *Så ofta talar jag engelska på fritiden* som kan uppfattas mycket olika. Att tala engelska kan innebära allt från att säga enstaka ord till att ha långa konversationer. När vi skrev frågan hade vi snarare någon typ av muntlig kommunikation eller konversation än enstaka ord i åtanke.

Det andra gäller fråga 12 där två respondenter har valt att själva lägga till alternativet *aldrig*, vilket vi har noterat och även nämner i vårt resultat. Således borde alternativet *aldrig* ha funnits med som ett alternativ. Detta för att den elev som aldrig känner sig bekväm med att prata engelska i klassrummet också ska ha ett alternativ att välja på denna fråga.

Den tredje punkten gäller fråga 19 och 20 som vi misstänker uppfattades som samma fråga av vissa av våra respondenter. I frågorna finns en skillnad då fråga 19 fokuserar på de situationer i vilka eleven faktiskt känner sig bekväm och fråga 20 på de där eleven skulle vilja göra detsamma. Denna skillnad hade dock kunnat göras tydligare. På dessa frågor skulle det dessutom ha varit intressant med en följdfråga för de elever som angivit alternativet *aldrig*. Detta skulle kunna ha varit en öppen fråga där eleverna kunde ha berättat varför de aldrig känner sig bekväma.

3.4 Intervjuerna

3.4.1 Respondenter

Vi har intervjuat sex undervisande lärare på Engelska A. Vi delade lika och intervjuade tre lärare var. Lärarna är verksamma på de skolor på vilka vi också genomfört vår enkätundersökning. När vi valde ut vilka lärare vi skulle tillfråga om medverkan fanns en vilja att åstadkomma en viss spridning i ålder och år i yrket. Vi valde också medvetet att tillfråga tre kvinnor och tre män. Samtliga lärare som tillfrågades tackade ja till att medverka. Samtliga respondenter har blivit lovade anonymitet och getts nya namn. Urvalsgruppen består av:

Maria, 45, gymnasielärare i engelska och franska. Maria har arbetat som lärare i tjugosju år i tre europeiska länder, varav åtta och ett halvt år i Sverige.

Robert, 42, gymnasielärare i engelska och tyska med åtta år i yrket.

Birgitta, 62, gymnasielärare i svenska och engelska med trettiosju år i yrket.

Evert, 60, gymnasielärare i engelska och franska med trettiotvå år i yrket.

Karl, 32, gymnasielärare i engelska och svenska med åtta år i yrket.

Viktoria, 33, gymnasielärare i engelska och svenska med nio år i yrket.

3.4.2 Intervjuernas utformning och genomförande

Samma frågor (bil 2), i samma ordning, har ställts vid samtliga intervjuer med undantag för variation mellan följdfrågor. För vägledning när det gäller frågornas utformning och genomförande av intervjuerna har vi haft stor användning av *Kvalitativa intervjuer* (Trost 2005). Med hjälp av denna bok och *Som man frågar får man svar* (Andersson 1994) utformade vi i förväg ett antal förhållningsregler som vi båda försökte hålla oss till för att intervjuerna skulle ske under så liknande former som möjligt. Dessa inkluderade att använda sig av neutrala följdfrågor, att undvika att använda ledande frågor, att inte använda negationer i frågor eller lägga ord i munnen på respondenten genom att ställa frågor som påståenden eller förslag. Vi försökte också att så långt som möjligt få respondenterna att definiera och förklara de begrepp som de använde, för att undvika missförstånd och vara säkra på att vi förstätt vad respondenterna menar. Förhållningsreglerna var också ett sätt för oss att försöka minimera eventuella intervjuareffekter. Det finns alltid en risk att, som Andersson påpekar (1994 s.149), att respondenterna ger vad de tror är förväntade eller passande svar på intervjuarens frågor. I detta fall skulle detta kunna komma till uttryck på så sätt att respondenterna ger de svar som de tror anses vara rätta enligt läroplanen. Vi har försökt förhindra detta genom att inte lägga värderingar i frågor eller följdfrågor samt genom att uppmana respondenterna att utveckla sina svar och ge konkreta exempel från sin undervisning.

Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av diktafon. Respondenterna hade inga invändningar mot detta. Även om det är möjligt att diktafonen kan ha stört eller gjort någon av respondenterna obekväma så är detta inget som vi lade märke till. Vi försökte i största möjliga mån skapa förutsättningar för att respondenterna skulle känna sig bekväma vid intervjuerna genom att låta dem välja en för dem lämplig plats och tidpunkt för intervjun. För att respondenterna skulle känna sig bekväma med intervjusituationen inledde vi intervjuerna med en rad enkla och allmänna frågor kring respondenternas undervisning.

3.4.3 Sammanställning, analys och tolkning

Vi valde att skriva ut intervjuerna i sin helhet för att få en överblick över hela materialet. Riktlinjerna för analys och tolkning av kvalitativt material är inte lika strikta som för behandling av kvantitativ data. För att få en struktur i vårt arbete har vi därför valt att följa rekommendationerna i Trost (2005) för hur denna process ska se ut. När det gäller hur man bör förhålla sig till sitt material förespråkar Trost stor öppensinnighet. Han hänvisar till Anselm L.

Strauss och Juliet Corbin som menar att den som går igenom intervjumaterialet måste vara ”open minded” och ständigt ställa sig frågor såsom *vad betyder egentligen detta?* och *hur ska jag förstå detta?*. Strauss och Corbin skiljer på tre sätt att koda kvalitativ data. Dessa tre fångar upp olika aspekter av texten och kompletterar varandra. Det första sättet fokuserar på detaljerna i materialet och betydelsen av enskilda ord. Detta är en typ av innehållsanalys där man även kan tänka sig att man som ett första steg räknar förekomsten av vissa ord i en text för att sedan gå vidare och titta närmare på ordens faktiska betydelse. Det andra sättet behandlar texten mening för mening med tyngdpunkt på deras enskilda betydelse medan det sista sättet ser till textens helhet och övergripande budskap (Trost 2005, s.132-134).

Vi genomförde och skrev ut tre intervjuer var. Efter det bytte vi utskrifter och läste igenom varandras intervjuer. På så sätt hjälpte vi varandra att se nya aspekter av respondenternas svar som vi inte själva fäst vikt vid vid intervjutillfället och nedskrivningen. Sedan läste vi båda igenom hela materialet igen. Vid den genomläsningen använde vi oss av färgkodning för att markera olika aspekter av respondenternas svar. I vår kodning fokuserade vi först på enskilda meningar för att sedan vidga perspektivet till att se dem i sitt sammanhang genom att söka efter motsägelser eller undersöka huruvida respondenten ofta återkommer till ett visst ämne. Vi har inte gjort någon innehållsanalys där vi fokuserat på, sökt eller räknat enskilda ord. Vi har i den mån det gått försökt använda oss av en öppensinnighet såsom Trost förespråkar när vi läst igenom intervjuerna. Den slutliga sammanställningen skedde fråga för fråga. Detta var möjligt då vi vid intervjuerna använt samma ordningsföljd på frågorna och inte gett oss in på några stickspår. På så sätt fick vi enkelt jämförbara svar. I vår slutgiltiga sammanställning av intervjuerna har vi främst fokuserat på att besvara den andra och tredje av arbetets tre övergripande frågeställningar. För detta anser vi att våra intervjufrågor var väl lämpade.

3.4.4 Validitet och reliabilitet

Det insamlade materialet från intervjuerna lämpar sig, till skillnad från enkätsvaren, för en kvalitativ analys. Enligt Jan Trost kan inte de krav som ställs på kvantitativa studier när det gäller validitet och reliabilitet appliceras på kvalitativa. Kravet på konstans, att en studie ska kunna återskapas med samma resultat vid ett senare tillfälle är ett sådant exempel. Vid studier där människor interagerar, vid till exempel kvalitativa intervjuer, sker en utvecklingsprocess som kan omöjliggöra att samma resultat kan nås vid ett senare tillfälle. I vårt fall skulle detta kunna förekomma på så sätt att våra intervjuer sätter igång en process där respondenterna börjar fundera kring de frågor vi ställer och därmed också ändrar sitt sätt att tänka kring eller arbeta med muntlig kommunikation i klassrummet. Trost påpekar också att en intervjuare aldrig kan vara objektiv. Däremot kan intervjun vara fri från intervjuarens egna åsikter och värderingar (Trost 2005, s.111-114). Det krav som däremot kan ställas på kvalitativa intervjuer är enligt Trost att frågorna ska vara utformade på ett sådant sätt att man i största möjliga mån undviker missförstånd. De slumpinflenser som kan förekomma är i första hand missförstånd, felsägningar och missuppfattningar. Som vi påpekat ovan är det viktigt att respondenterna uppmanas att utveckla sina svar samt att förklara sina tankegångar så att vi som intervjuare kan vara säkra på att vi förstår deras resonemang och tankar. De följdfrågor som ställs måste syfta till att få fram den information som man i sitt övergripande syfte för studien ämnat undersöka.

I detta kapitel har vi redogjort för hur vi utformat och genomfört vår undersökning. I nästkommande kapitel redovisar vi våra resultat.

4 Resultat

4.1 Enkäten

Totalt 215 elever, varav 138 kvinnliga elever och 77 manliga elever, har besvarat enkäten. 136 av de kvinnliga eleverna och 49 av de manliga eleverna går på studieförberedande program. Resterande 30 elever går på yrkesförberedande program. Vi har i sammanställningen av resultaten valt att ange skillnad i svar mellan kvinnliga elever och manliga elever i de fall där dessa varit tydliga. Vi har också valt att ange resultaten i procent men avrundat decimalerna till ett heltal då det blir mer tydligt att utläsa resultaten.

	Studieförberedande	Yrkesförberedande	totalt
Kvinnliga elever	136	2	138
Manliga elever	49	28	77
Totalt	185	30	215

4.1.1 Elevernas syn på att prata engelska

I enkätundersökningen fann vi att majoriteten av eleverna, 67 %, pratar engelska varje dag eller någon dag i veckan på sin fritid. Tar man med andelen elever som pratar engelska någon gång i månaden så blir siffran 80 %. 6 % av det totala antalet elever har sagt att de aldrig pratar engelska på fritiden och här finns det en skillnad mellan kvinnliga elever (4 %) och manliga elever (9 %). Med tanke på det stora antalet elever som angett att de talar engelska dagligen får vi också tänka på att talad engelska inte bara förekommer ansikte mot ansikte utan också till exempel i datorspel via nätet där spelare från olika länder pratar med varandra.

Samtliga elever tror att de kommer att ha nytta av att kunna prata engelska i framtiden inom något område. Över 70 % av eleverna tror att de kommer att ha nytta av det i studier, arbete och på fritiden. De kvinnliga eleverna har i högre utsträckning valt att kryssa för fler alternativ än de manliga eleverna. 23 procentenheter fler kvinnliga än manliga elever tror att de kommer att ha användning för det i studier, 24 procentenheter fler i arbete och 12 procentenheter fler på fritiden. Anledningen till denna skillnad kan möjligtvis förklaras av att 136 av de totalt 138 kvinnliga eleverna går på ett studieförberedande program medan 28 av de totalt 76 manliga eleverna går på ett yrkesförberedande program. Majoriteten av de elever som angivit annat alternativ som användningsområde har angett resor, ett fåtal har angett vänner eller flytt till ett engelskspråkigt land. Ytterligare ett fåtal har angivit datorer som användningsområde samt instruktionsböcker på engelska.

Hälften av eleverna pratar engelska på alla lektionerna. Inkluderar man de som angett att de pratar på mer än hälften av lektionerna blir siffran 75 %. 4 % av eleverna har angett att de aldrig pratar engelska på lektionerna, 8 % av de manliga eleverna och 2 % av de kvinnliga eleverna. En majoritet, 67 %, säger att de skulle vilja prata mer engelska på lektionerna. 20 % av de manliga eleverna säger att de skulle vilja prata mindre engelska medan endast 9 % av de kvinnliga

eleverna säger detsamma. 88 % av det totala antalet elever nämner att de inte vill prata mindre engelska, vilket man får tolka som att de är nöjda eller vill prata mer (Se diagram 1).

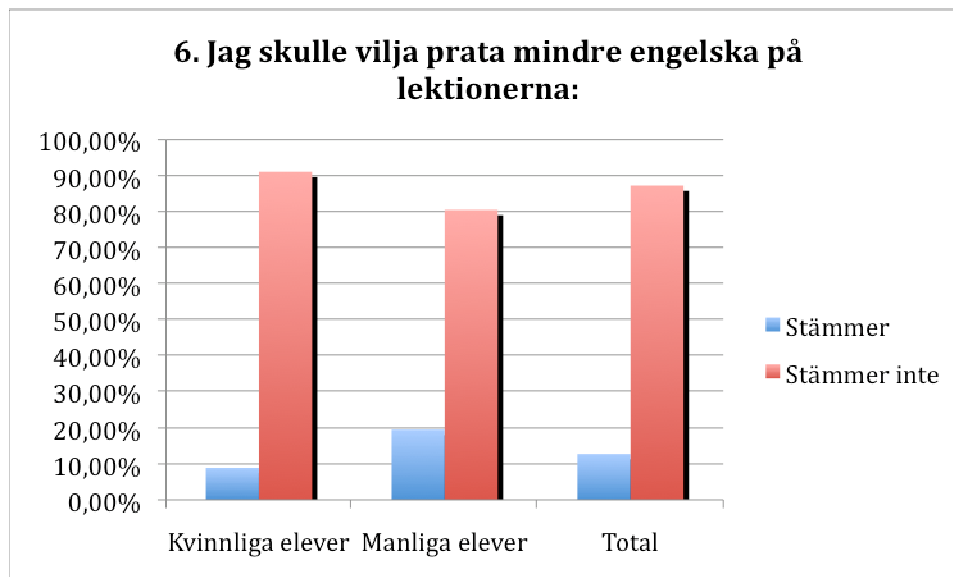


Diagram 1.

När det gäller hur det brukar gå till när de talar engelska på lektionerna svarar 78 % av eleverna att de svarar på lärarens frågor, 71 % säger att de gör talövningar, 57 % säger att de diskuterar och utbyter åsikter, 32 % gör muntliga presentationer och 20 % säger att de alltid pratar engelska på lektionerna. Det är 10 procentenheter fler manliga elever som alltid pratar engelska. Skillnaden är 26 % mot 16 %.

Frågan om vad eleverna skulle vilja göra annorlunda ställdes som en öppen fråga. Flertalet av de kvinnliga eleverna som svarat på frågan anger att de vill ha fler muntliga övningar och bland de manliga eleverna är det endast ett fåtal som sagt det. Vissa efterfrågar mer variation på uppgifter och en del vill ha engelska som arbetsspråk både för lärare och för elever. Ett fåtal nämner att de skulle vilja känna sig säkra eller våga mer på lektionerna. Övriga kommentarer var att eleverna vill öva mer på uttal och ordförråd och någon uttryckte att den vill prata om mer intressanta saker.

68 % har angett att det stämmer helt att deras klasskamrater förstår dem när de pratar engelska i klassrummet. 31 % har valt stämmer delvis och endast två elever har sagt att det inte stämmer alls. En stor majoritet, 93 % säger att de tycker att det är viktigt att kunna prata engelska och 7 % att de delvis tycker att det är viktigt. Endast en manlig elev har sagt att detta inte stämmer. Nästan alla elever (96 %) har angett att de tycker att det stämmer helt eller delvis att det är viktigt att språket är korrekt när de pratar engelska i klassrummet.

På fråga tolv ombads eleverna att ange i vilka situationer de känner sig bekväma med att prata engelska utan förberedelse i klassrummet. Här fanns möjlighet att välja fler än ett alternativ. På denna fråga har de kvinnliga eleverna genomgående angett fler alternativ än vad de manliga eleverna har gjort. Det populäraste alternativet för både kvinnliga och manliga elever var: *I fria*

situationer där man väljer ämnet själv. Totalt 66 % har angett att de känner sig bekväma i den situationen, 56 % känner sig bekväma i diskussioner med givna ämnen och 56 % i situationer med givna talövningar. Möjligtvis skulle färre ha valt att kryssat i något eller några av dessa alternativ om vi hade haft med alternativet *aldrig*. Detta är särskilt troligt med tanke på att en liten del tidigare angett att de aldrig pratar engelska på lektionerna.

Sammanfattningsvis står det klart att de flesta elever är positivt inställda till att prata engelska under lektionerna och att majoriteten vill prata mer engelska än vad de gör idag i och med att de anser att det är viktigt. Det är ett antal fler manliga elever som angivit att de talar engelska på varje lektion. Eleverna är positivt inställda till att använda sig av språket i framtiden inom olika områden. Tre fjärdedelar av alla elever pratar engelska varje lektion eller på mer än hälften av lektionerna. Endast några stycken har angivit att de aldrig pratar engelska på lektionerna. När de pratar engelska under lektionerna så går det till på följande sätt; de svarar på lärarens frågor, de diskuterar eller gör talövningar. Så gott som alla elever anser att deras klasskamrater förstår dem då de talar engelska. När det kommer till vilka situationer eleverna känner sig mest bekväma i kan man inte se några egentliga skillnader mellan preferenser gällande fria situationer med egna valda ämne eller givna ämnen och talövningar. Till sist kan sägas att de flesta elever anser att språket bör vara korrekt när man talar.

4.1.2 Förutsättningar

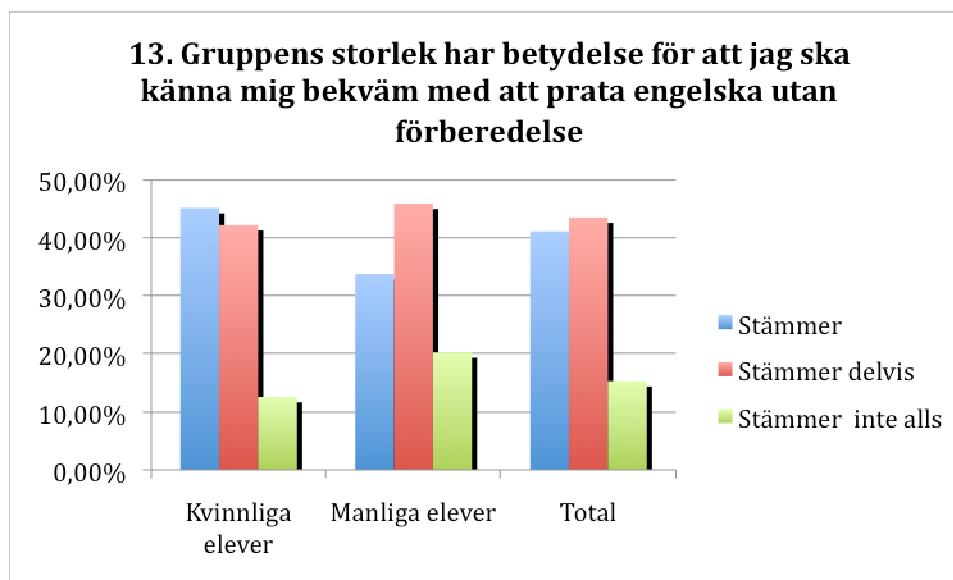


Diagram 2.

85 % har angivit att gruppens storlek har betydelse för att de ska känna sig bekväma med att prata engelska varav 8 procentenheter fler kvinnliga än manliga elever anser att det har betydelse. 20 % manliga elever respektive 13 % kvinnliga elever, sammanräknat 15 %, har angett alternativet *stämmer inte*. Detta tyder på att gruppens storlek har större betydelse för kvinnliga än för manliga elever. Detta förstärks ytterligare av att de kvinnliga eleverna också i sina svar på senare frågor lagt stor fokus på detta. Något som inte alls är lika tydligt hos de manliga eleverna (Se diagram 2).

På frågan i vilka konstellationer de föredrar att arbeta framgår det tydligt att de flesta föredrar att arbeta med personer de känner väl oavsett om det är i par eller mindre grupp. 34 % har angivit att de föredrar att arbeta i grupp oavsett om de känner personen eller inte medan 60 % föredrar att arbeta i en grupp där de känner personerna väl. Liknande skillnader går att finna för arbete i par där resultatet är följande: 36 % säger att de föredrar att arbeta i par oavsett om de känner personen eller inte medan 70 % föredrar att arbeta i par med en person de känner väl. 20 % föredrar att arbeta i helklass. På denna fråga finns det möjlighet för eleverna att välja fler än ett alternativ och därmed kan en elev ha angett att de föredrar att arbeta både i par och i helklass exempelvis. Att eleverna framförallt föredrar att arbeta med personer de pratar mycket med annars är dock tydligt.

När det gäller hur man lär sig engelska bäst skiljer sig åsikterna åt. De alternativ som angavs var endast situationer ur skolans värld. Också här fanns möjlighet att välja flera alternativ. Det populäraste alternativet var genom att diskutera med andra, vilket 67 % av eleverna har kryssat för. 33 % anser att de lär sig bäst genom talövningar och 25 % presentationer. 22 % har valt att ange ett eget alternativ. Bland dessa dominerar svar som handlar om elevernas fritidsaktiviteter, böcker, musik, TV och film. Några anger att de lär sig bäst när de talar med engelsktalande, reser eller vistas i engelskspråkiga länder. Ett fåtal anger skriftliga övningar och grammatikövningar.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de flesta elever anser att storleken på gruppen har betydelse. Eleverna föredrar att arbeta med personer de känner väl oavsett om det är i par eller i grupp. Flertalet av eleverna anser avslutningsvis att de lär sig engelska bäst i skolan genom diskussion eller talövningar.

4.1.3 Oförberedd muntlig produktion

Vad kan läraren göra för att eleverna ska känna sig bekväma med att tala engelska i klassrummet? På denna öppna fråga skiljer sig svaren åt något mellan kvinnliga och manliga elever. Bland de kvinnliga eleverna dominerar svar som handlar om att läraren bör dela in eleverna i mindre grupper, samt låta dem prata med personer de känner, vid muntliga övningar och diskussioner. Bland de manliga eleverna förekommer liknande svar inte alls. I de kvinnliga elevernas svar finns också fokus på diskussion, respekt och hänsyn. Bland de manliga eleverna dominerar snarare svar som fokuserar på tydlighet i instruktioner samt på ordning och reda. Några manliga elever betonar tydligt att detta är något som man som elev får ta hand om själv, utan hjälp från läraren. Gemensamt är att alla elever betonar att de vill få hjälp och stöd från sin lärare. Detta gäller hjälp med uttal, förberedelse och rättning. Eleverna vill också ha gott om tid på sig. När det gäller det eleverna anser att deras klasskamrater kan göra handlar det i svaren först och främst om att lyssna, visa respekt och hänsyn. Många av eleverna nämner att de inte vill att deras klasskamrater ska kommentera fel de gör och vara till stöd och hjälp när de till exempel kommer av sig. Några kvinnliga elever nämner också att eleverna bör hjälpas åt och använda engelska som arbetsspråk för att fler ska våga och vilja prata engelska i klassrummet. Någon går så långt att denna vill förbjuda svenska helt i klassrummet för både lärare och elever. Några manliga elever nämner däremot att de vill ha möjligheten att prata svenska i klassrummet, när de till exempel svarar på lärarens frågor.

I stort sett alla elever (98 %) anser att det helt eller delvis stämmer att man bör träna på att framföra tankar och åsikter på engelska i skolan. Bland dem som anser att detta stämmer helt är

12 procentenheter fler kvinnliga elever (61 %) än manliga elever (49 %) (Se diagram 3). Eleverna ombads också ange i vilka situationer de känner sig bekväma med att uttrycka sina åsikter och tankar på engelska. Här hade eleverna möjlighet att välja flera alternativ. Det populäraste alternativet totalt är att prata med kompisar som man också annars pratar mycket med (72 %). 68 % känner sig bekväma med att prata i liten grupp och 42 % med att prata enskilt med sin lärare. De kvinnliga eleverna har valt fler situationer i vilka de känner sig bekväma. 5 % angav att de aldrig känner sig bekväma med att uttrycka sina tankar och åsikter. Också här finns en skillnad mellan kvinnliga elever (3 %) och manliga elever (9 %). 33 % känner sig bekväma när hela klassen lyssnar.

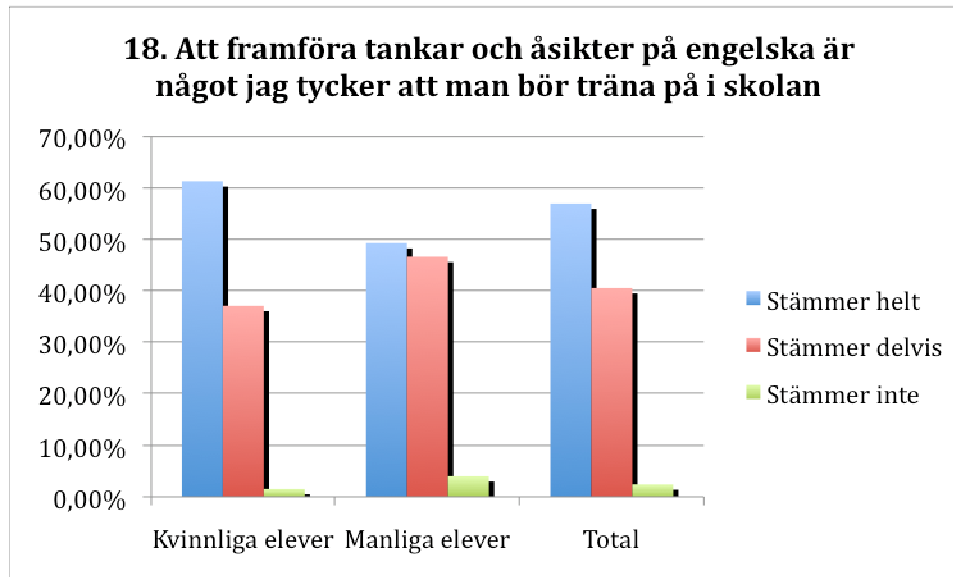


Diagram 3.

I efterföljande fråga ombads eleverna ange i vilka situationer de skulle vilja känna sig bekväma med att uttrycka sina åsikter och tankar på engelska. På denna fråga är svarsfrekvensen lägre än på övriga frågor. 29 personer har valt att inte svara på frågan. Detta tror vi beror på att frågan är alltför lik föregående fråga och därför upplevs som samma fråga. 64 % av eleverna har angett att de skulle vilja känna sig bekväma med detta när hela klassen lyssnar. På övriga alternativ är skillnaden inte särskilt stor mellan det eleverna idag anser att de känner sig bekväma med och det de skulle vilja känna sig bekväma med. Något anmärkningsvärt är att 10 % av eleverna, 5 % av de kvinnliga eleverna och 20 % av de manliga eleverna, angett att de aldrig skulle vilja känna sig bekväma med att uttrycka sina tankar och åsikter på engelska men detta kan som sagt bero på att eleverna missförstått frågan.

4.1.4 Förberedd muntlig produktion

På frågan om man känner sig bekväm med att presentera muntligt på engelska inför klassen anser 31 % att detta stämmer helt, 41 % anser att det stämmer delvis och 30 % inte alls. Av detta kan man konstatera att inställningen till detta skiljer sig åt. Cirka 10 procentenheter fler manliga elever har angett att man anser att det stämmer helt att de känner sig bekväma med muntlig

presentation. 12 procentenheter fler kvinnliga elever har däremot angett att detta inte stämmer alls (Se diagram 4).

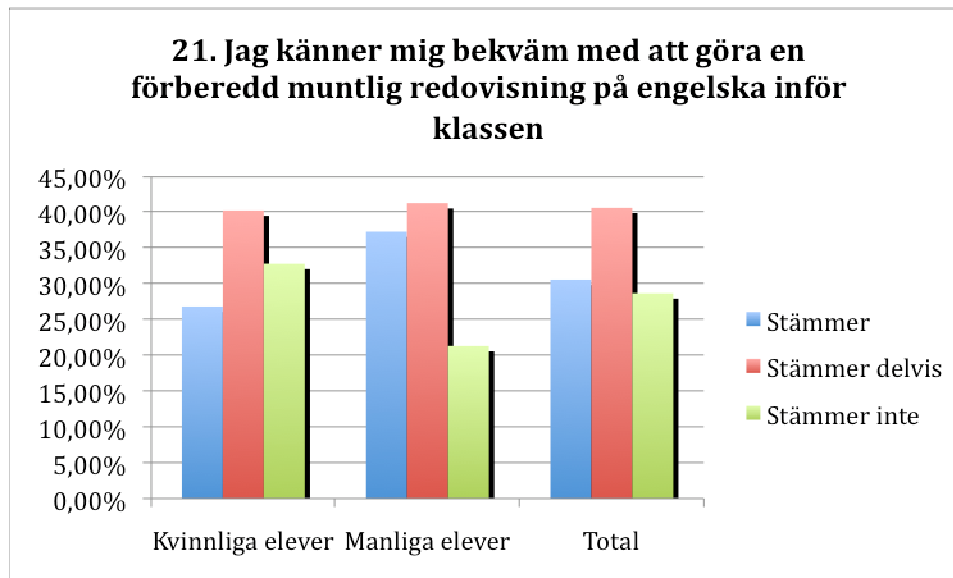


Diagram 4.

När det gäller vad läraren kan göra för att eleverna ska känna sig mer bekväma med muntlig presentation dominerar svar som handlar om tydlighet i instruktionerna, ge hjälp och stöd med till exempel förberedelse samt om vikten av att läraren kommer med uppmuntran och ger mycket tid för förberedelse. Bland de kvinnliga eleverna har en majoritet av dem som svarat på frågan lagt fokus på att läraren borde ge möjligheten att genomföra presentation i smågrupper. Endast en manlig elev har gett ett liknande svar. Ett fåtal elever har angett att det inte finns något läraren kan göra för dem, då de aldrig skulle vilja presentera något muntligt på grund av scenskräck. När det gäller klasskamraternas roll anger de flesta alternativ som har att göra med att klassen ska vara tysta, lyssna och visa respekt för den som talar. Många efterfrågar också stöd och hjälp från sina klasskamrater när det gäller förberedelse, hjälp om man kommer av sig samt respons på presentationen. Bland de kvinnliga eleverna fanns också svar som betonade vikten av gemenskap i klassen och ett trevligt klassrumsklimat, vilket inte fanns bland de manliga eleverna.

Avslutningsvis gällande oförberedd och förberedd muntlig produktion kan sägas att eleverna betonar att de vill ha hjälp och stöd från sin lärare vad gäller uttal, förberedelse med mera men också stöd från sina klasskamrater i form av hänsyn och respekt. Skillnader mellan könen går att finna när det kommer till vad läraren kan göra för att underlätta för eleven att prata engelska. Resultatet innefattar att de kvinnliga eleverna i större grad angivit att de vill arbeta i mindre grupper och få stöd av läraren samt fokus på respekt och hänsyn. De dominerande svaren hos de manliga eleverna fokuserar på tydlighet i instruktioner samt på ordning och reda. I stort sett alla elever (98 %) anser att det helt eller delvis stämmer att man bör träna på att framföra tankar och åsikter på engelska i skolan men fler av de kvinnliga eleverna anser att det stämmer. En majoritet av eleverna vill kunna känna sig mer bekväma med att framföra något muntligt inför hela klassen. Det är endast en tredjedel av eleverna som känner sig helt bekväma när det kommer till att presentera något muntligt inför klassen. Resterande elever har angivit att de känner sig bekväma till en viss del eller att de inte alls känner sig bekväma.

4.2 Intervjuerna

Vi kommer i detta avsnitt att redovisa resultatet av våra intervjuer. Lärarnas svar redovisas i samma ordning som frågorna ställts i intervjuerna. Vi har i texten valt att lyfte ut vissa citat som belyser punkter som lärarna lagt stor fokus på.

På frågan ”Vad lägger du fokus på i din undervisning?” nämner två av de totalt sex lärarna kursplanens mål som riktlinje till hur de lägger upp sin undervisning medan två andra lärare menar att de fyra färdigheterna ligger till grund för deras upplägg av undervisningen. Tre lärare nämner ordkunskap eller ordförråd som viktiga aspekter medan två nämner grammatiken på frågan vad de fokuserar på. Samtliga lärare talar om en mängd faktorer och menar att det är svårt att särskilja moment som viktigare än andra i engelskundervisningen. När det gäller kursplanens fokus nämner lärarna de fyra färdigheterna som ett tydligt mönster även här. En lärare inkluderar också projektarbete och kulturstudier som del av målen. Viktoria betonar att Engelska A är en kurs som till stor del fokuserar på elevernas baskunskaper och att det delvis handlar om att börja om från grunden.

Lärarnas tolkningar av de två målen i kursplanen som berör muntlig kommunikation såg liknande ut. Eleverna ska kunna föra ett samtal kring ämnen som anknyter till deras verklighet och intressen. Krav ställs också på deras förmåga att anpassa språket till situation och person, det vill säga att visa att de kan använda sig av både formellt och informellt språkbruk. Fokus ligger på att kunna förmedla sitt budskap och kommunicera med andra. Att tala grammatiskt och formmässigt korrekt kommer i andra hand. Maria jämför med skriftlig produktion: ”Sedan skriftligt kanske man ser...det är viktigare att man skriver korrekt. Men när man pratar, om man pratar flytande och snabbt, så är något grammatiskt fel inte så viktigt. Utan det är kommunikation i första hand, om eleven kan kommunicera, förklara vad han menar och prata med sin partner”. Maria tar upp förmågan att spontant kunna reagera på något man sett, hört eller läst. Hon nämner också att hon lägger stor vikt vid att eleverna använder sig av engelska som arbetspråk i klassrummet.

Nästa steg var att fråga lärarna hur stor del av sin undervisning som de tillägnar muntlig produktion. Tre lärare nämner att de idag lägger mer fokus på muntliga aspekter i sin undervisning än vad det gjorde för ett tiotal år sedan. Denna utveckling ser de inte enbart som positiv i och med att andra delar av språket, enligt dem, verkar ha hamnat mer i skymundan. Birgitta menar:

”framförallt grammatik har förlorat på bekostnad av kommunikation.” (Birgitta, 62)

Två av lärarna anser att den muntliga biten är något som eleverna har problem med och något som de därmed borde lägga ner mer tid på, men endast en lärare säger sig ha direkta svårigheter med att få eleverna att tala engelska. Enligt Karl är det ”svårt att motivera eleverna till att tala”. Denna syn går emot vad de resterade fyra lärarna har för uppfattning om muntlig produktion. De anser att tala är något som eleverna gärna gör och att de dessutom har med någon muntlig aktivitet varje lektion. Maria nämner en aktivitet som hon anser vara omtyckt bland eleverna: ”Jag brukar göra debatt. Det brukar vara populärt i engelska A”. Birgitta berättar att hon ofta arbetar med dramatiseringar och rollspel, något som brukar vara uppskattat bland eleverna. Båda dessa arbetssätt syftar till att få eleverna att slappna av och släppa fokus på sin egen person då de går in i andra roller. De behöver inte heller dela med sig av sina personliga åsikter då de kan ta på sig en roll att spela.

När det kommer till val av arbetsmetod gällande muntlig produktion är ett återkommande ord hos lärarna grupp/grupper eller arbeta två och två. Arbetet löper mestadels i grupper av olika storlekar, vilket verkar vara ett vanligt arbetssätt i de intervjuade lärarnas klassrum. Andra aspekter på arbetsformer som vissa av lärarna tog upp var anpassning till elevernas intresse samt att arbetsmetoden kan variera beroende på hur gruppsammansättningen ser ut. Två lärare nämner nivån som en avgörande faktor: "Det beror alldeles på nivån, hur låg nivån är", menar Viktoria.

Arbetssättet när det kommer till att motivera eleverna till att vilja och våga tala engelska är likartat hos lärarna. Fyra av dem poängterar vikten av att börja i smågrupper och sedan öka antalet i gruppen successivt för att eleverna ska våga tala. Viktoria uttrycker sig på följande sätt: "...göra övningar så att de blir vana att prata inför klassen". En annan lärare pekar på vikten av att skapa goda relationer samt hjälp från läraren med ord och uttryck och tydliga instruktioner. En tredje lärare pratar om att man ska bryta den onda cirkeln som vissa elever tycks hamna i, att de intalar sig att de inte kan tala och sedan bestämmer de sig också för att inte göra det. Enligt Robert gäller det i dessa fall att gå in och bryta denna onda cirkel genom att tala om för eleverna vikten av att tala och att prata engelska.

"...träna oavsett om det blir rätt eller fel." (Robert, 42)

Det är viktigt att man förklarar för eleverna att det ibland blir fel men att det är på så vis som man lär sig. Robert menar att eleverna ofta är tveksamma till att prata engelska eftersom de anser att de inte kan språket tillräckligt bra. Detta är något som han medvetet jobbar med att förändra. Han menar att det är fel att tänka att eleverna först ska utöka sitt ordförråd eller lära sig grammatiken innan de övar på att tala. Att våga tala kommer först, sedan kan man utöka ordförråd och slipa på grammatiken.

Arbetsätt vid muntliga redovisningar påminner om svaren som gavs för hur de generellt jobbar med muntligt tal. Även här poängterade lärarna att de oftast arbetar i smågrupper för att eleverna ska känna sig mer säkra på det som de gör, men att de successivt ökar antalet elever i gruppen. En lärare hävdar till och med att eleverna aldrig presenterar något ensamma inför hela klassen utan det sker alltid gruppvis i sådana fall. Exempelvis kan en grupp gå fram samtidigt och sedan berättar eleverna lite en och en fast i grupp. Fortsättningsvis talar lärarna om problemen som ibland uppstår vid muntlig redovisning, att det finns de som inte vill presentera inför en grupp och som helt enkelt vägrar att göra det. I sådana fall brukar det finnas andra alternativ för att kringgå problemet. Birgitta säger exempelvis att då en elev uttryckligen talar om att de får panikångest att tala inför en grupp så får den eleven endast göra sin redovisning inför läraren. Fyra av lärarna pratar om den muntliga biten som något man behöver träna upp och att det ska ses som ett roligt och stimulerande moment. Robert uttrycker sig på följande sätt: "Jag tror mycket på glädje och skaparglädje i det eleven själv gör."

Fyra av de tillfrågade lärarna säger att eleverna tycker det är roligt att prata engelska och de intar en positiv syn till elevernas inställning till att lära sig engelska. En lärare menar att eleverna till och med vill ha ännu fler muntliga övningar fastän de redan arbetar mycket med muntlig produktion. En annan lärare trycker specifikt på vikten av ett kursmål: "att eleverna vill uttrycka sina åsikter i ämnen som engagerar dem". När eleverna väl diskuterar ämnen som engagerar dem så glömmer de oftast att det kanske upplevs som en jobbig situation i och med att de dras med in i själva situationen. De flesta lärare är överens om att just ämnen som engagerar eleverna är ett bra arbetssätt. Robert: "När man diskuterar frågor där alla har en åsikt innebär det att man lurar

eleven lite grann. Behovet av att uttrycka sin åsikt ska vara större än rädslan att inte våga”. Maria fortsätter:

”Det bästa är när de inte är överens om någonting. Då är min roll bara att säga engelska, engelska, engelska.” (Maria, 33)

Emellertid är två lärare mer skeptiska till elevernas inställning att prata engelska. Karl uttrycker det på följande sätt: ”... eleverna är inte så pigga på det”. Dessa lärare hävdar att eleverna tycker att det är svårt och att en del bokstavligen vägrar. I denna fråga kan man se en skillnad mellan yngre och äldre lärare. De lärare som angett att det är svårt att få eleverna att prata tillhör båda det yngre skiktet av lärare och en av dem menar att man borde arbeta mer med muntliga uppgifter. Evert, hävdar dock att trots att diskussion är ett bra sätt för eleverna att lära sig att prata fritt så ”lär de sig inget nytt”. Han menar att eleverna inte får någon ny kunskap om ord och uttryck när de diskuterar eftersom att de endast använder sig av sådant de redan känner till, om det inte är så att det är en muntlig övning där man introducerat nya uttryck och liknande.

När det kommer till muntlig redovisning är lärarna över lag eniga om att elevernas inställning till momentet är mer negativ än till diskussionsuppgifter eller annan oförberedd muntlig produktion. Viktoria säger att eleverna upplever redovisning som en ”konstlad” form av talad engelska och Evert påpekar att det upplevs som en svårare och mer skrämmande form av talad engelska än diskussion. ”Ibland upplever elever det som pinsamt i och med att det finns en rädsla för att uttrycka sig på fel sätt”, säger Karl. Birgitta uttrycker sig på följande sätt: ”Det finns alltid en handfull elever som är paniskt förskräckta.”

Två lärare pekar på vikten av att få det att verka intressant när det kommer till frågan hur man kan underlätta eller hjälpa eleverna för att komma över rädslan vid muntliga redovisningar. Lärarna nämner även klassklimatet som en viktig aspekt, vilket innefattar att eleverna känner varandra väl och detta bidrar till att de blir tryggare samt vikten av en god relation mellan lärare och elev. ”Jag tycker att det är viktigt att man först etablerar bra relationer”, påpekar Maria och betonar att det är viktigt att eleverna känner förtroende för varandra och för sin lärare för att de ska våga. Birgitta nämner vikten av tydliga instruktioner för att eleverna ska känna sig mer trygga. ”De är ängsliga att de gör fel och att alla andra har gjort på det sättet och att det är nog jag som gjort fel. Sedan kan det vara så att vissa i klassen får statuera goda exempel genom att frivilligt redovisa något de har förberett inför klassen... sen så tycker väl de andra att de också ska göra det för det var ju inte så märkvärdigt, det som de andra gjorde.”

På frågan om lärarna kan se några särskilda skillnader mellan kvinnliga och manliga elevers inställningar när det kommer till muntlig produktion blev svaret att det inte gick att urskilja några generella skillnader mellan könen. Lärarna framhöll dock att fler kvinnliga än manliga elever har svårt för den muntliga produktionen och att fler kvinnliga elever känner sig oroliga för att prata inför grupp. En lärare menade att man möjligen kunde skönja följande klassiska problem: ”killar är vana vid att ta för sig mer och få mer uppmärksamhet i klassrummet” (Karl, 32). Detta innebär fortsättningsvis att de blir mer bekväma i situationer där man pratar engelska.

Sammanfattningsvis fokuserar lärarnas svar på att eleverna ska kunna förmedla sina tankar och åsikter och således kommunicera med varandra i klassrummet. Att tala grammatiskt och formmässigt korrekt kommer därmed i andra hand. Merparten av lärarna upplever det som om eleverna tycker att det är roligt att prata engelska och fastän det alltid finns vissa elever som kan

tycka det är jobbigt att prata inför en grupp så menar lärarna att för den övervägande majoriteten av eleverna så är det aldrig några problem. Två av lärarna upplever dock att elevernas generella uppfattning är att det är svårt eller jobbigt att tala engelska.

När det kommer till arbetsmetoder poängterar lärarna att de oftast låter eleverna samtala i grupp för att alla ska våga och känna sig säkra att prata men att man sedan kan öka antalet elever i gruppen successivt. Lärarna betonat specifikt att det är övning och åter övning som behövs för att eleverna skall arbeta upp en säkerhet till att våga tala inför grupp. Avslutningsvis påpekar lärarna att det är viktigt att eleverna får vara delaktiga i utformningen av ämnen till taluppgifter så att de känner entusiasm inför uppgiften.

I detta kapitel har vi redogjort för våra resultat från enkäter och intervjuer. I nästa kapitel kommer vi diskutera och dra slutsatser utifrån dessa.

5 Diskussion och slutsatser

Vi har valt att strukturera vår diskussion kring de tre huvudfrågeställningar som vi arbetat utifrån i vår undersökning. Vår första frågeställning handlade om vilken inställning elever har till muntlig produktion och hur de vill arbeta med detta på engelsklektionerna. Det framkom i vår enkätundersökning att eleverna generellt har en positiv inställning till att prata engelska. Samtliga elever tror att de kommer att ha nytta av språket i framtiden, i till exempel arbete eller studier. Många ser också ett användningsområde för engelskan på sin fritid redan idag. Som vi tidigare nämnt har man i STRIMS-projektet konstaterade man att elever som har en positiv inställning till språket och ser att det kan komma till användning i framtiden, är mer benägna att ta sig an nya utmaningar i språkundervisningen (Malmberg m.fl. 2000, s.28). En majoritet av eleverna i vår undersökning vill också prata mer engelska på lektionerna, även om en klar majoritet pratar engelska på alla eller fler än hälften av lektionerna. Våra resultat talar därför för att det finns goda förutsättningar för att eleverna ska vilja utvecklas i sin muntliga produktion. Detta är naturligtvis något som man som lärare kan ta fasta på. Att eleverna är motiverade till att använda språket är naturligtvis en förutsättning för att de ska, som kursplanen säger, "vilja, våga och kunna" (Kursplan för Engelska A) prata engelska. Med tanke på den tidigare forskning, gjord av Nunan, i vilken det framkommit att läraren pratar cirka 80 % av lektionstiden (Tornberg 2000, s.45) borde det ses som särskilt positivt att eleverna själva vill prata mer engelska i klassrummet än de idag gör. Här ser vi också att språkämnena kan vara en del av det värdegrundsarbete som ska bedrivas på skolorna genom att engagera eleverna i diskussioner och samtal om för dem relevanta värdegrundsfrågor. Att alla vågar göra sin röst hörd och blir lyssnade på i klassrummet är i sig en viktig del av detta arbete, något som Zackari och Modigh i *Värdegrundsboken* särskilt lyft fram.

När eleverna själva får välja situation för muntlig produktion väljer en stor majoritet diskussioner där de själva får välja ämnet. Eleverna anger att talövningar med styrda förutsättningar nu är det vanligaste sättet att arbeta med muntlig produktion men efterfrågar mer diskussioner där de själva får välja ämne. Detta är ett tecken på att eleverna känner sig alltför styrda i sin muntliga produktion. Enligt Ulrika Tornberg har det i klassrumsforskning, bland annat genomförd av Catcart och House, framkommit att elevernas motivation och förmåga att utveckla kommunikationsstrategier påverkas positivt när de själva får välja innehållet och förutsättningar för den muntliga produktionen. Likväl har forskningen visat att eleverna pratar mer om de får öppna frågor där det inte finns givna svar i och med att de då måste diskutera sig fram till ett resultat och således använder sig mer av engelskan. (Tornberg 2005, s. 45-47). Detta är naturligtvis ett starkt argument för att läraren delvis bör lämna över kontrollen över samtal och diskussion till eleverna. Att till exempel diskutera en text utifrån av läraren givna diskussionsfrågor kan mycket väl upplevas som alltför styrande och vara ett hinder i samtalet. Att låta eleverna själva välja ämnen för sina diskussioner kan vara ett sätt att som lärare bidra till att eleverna känner sig mer motiverade att prata engelska. En majoritet av eleverna i vår undersökning anser också att de lär sig engelska bäst genom att diskutera med andra och de flesta tycker att det är viktigt att träna på att framföra sina tankar och åsikter på engelska. Detta kan fungera som motivation för att eleverna ska engagera sig i diskussioner och samtal.

I elevenkäten framkom det att gruppens storlek har betydelse för en stor majoritet av eleverna för att de ska känna sig bekväma med att prata engelska. Elevenkäten visade också att eleverna föredrar att arbeta med personer som de känner väl och pratar mycket med annars oavsett om de jobbar i par eller i grupp. Här krävs en avvägning från lärarens sida när det gäller hur väl eleverna klarar av att hålla sig till engelskan när de arbetar med sina kompisar. Den språkliga utmaningen

kan också tänkas bli mindre när samtalet sker mellan personer som till stor del redan känner till varandras åsikter och erfarenheter. Elisabeth G Cohen har i sina studier visat att elevernas muntliga aktivitet och användning av olika kommunikationsstrategier ökar när de arbetar i heterogena smågrupper (Cohen 1994, s.22-23, 153-154). Arbeta i heterogena grupper kan till exempel innebära att läraren bildar grupper där starkare och svagare elever arbetar tillsammans. Risken om eleverna får välja grupper själva, och då troligen väljer att jobba med sina kompisar, är att grupperna inte blir heterogena och således får en sådan grupsammansättning inte någon effekt. Här kan det då finnas en poäng med att läraren går in och styr gruppindelningen. Samtidigt tar man då risken att eleverna känner sig obekväma och inte vågar eller vill samtala. Vår enkät visar dock att eleverna vill ha hjälp av läraren med gruppindelning. Framförallt är det de kvinnliga eleverna som efterfrågar mer arbete i smågrupper sammansatta av läraren.

När det gäller skillnader mellan kvinnliga och manliga elever var dessa tydliga på ett par punkter. Framförallt så betonade de kvinnliga eleverna, på frågorna om vad som krävs för att de ska känna sig mer bekväma med att tala engelska i klassrummet, vikten av indelning i mindre grupper för att de skulle våga mer. En sådan önskan gick inte alls att finna bland de manliga elevernas svar. I de kvinnliga elevernas svar fanns också ett tydligt fokus på respekt och hänsyn mellan klasskamrater medan de manliga eleverna i större utsträckning betonade ordning och reda i klassrummet som viktigt för att de ska känna sig bekväma med att prata inför sina klasskamrater. När vi tillfrågade lärarna om huruvida de kunde se någon skillnad mellan könen när det gäller inställning till muntlig produktion framhöll några framförallt att de kvinnliga eleverna generellt har svårare för den muntliga produktionen och att det finns fler rädda kvinnliga elever än manliga elever. En lärare hänvisade till vad han såg som en gammal sanning, nämligen att manliga elever är vana vid att ta för sig mer och få mer uppmärksamhet i klassrummet vilket gör att de också känner sig mer bekväma med att prata engelska. Vår undersökning visar just att fler manliga än kvinnliga elever känner sig bekväma med att göra en muntlig presentation inför klassen. Det är svårt att avgöra huruvida man kan dra några generella slutsatser gällande detta eftersom resultatet på enkäten är delvis motsägelsefullt. I vår enkät framkom det att kvinnliga elever i större utsträckning än manliga elever efterfrågar mer övning i muntlig produktion i klassrummet. De kvinnliga eleverna anger också i större utsträckning fler situationer i vilka de känner sig bekväma med att dela med sig av sina tankar och åsikter på engelska. Fler manliga än kvinnliga elever anger dessutom att de aldrig känner sig bekväma med att prata engelska i klassrummet. Därför kan man inte dra slutsatsen att manliga elever generellt vågar mer än kvinnliga elever. Man kan däremot se att kvinnliga elever visar sig positivare till oförberedd muntlig produktion och diskussion medan manliga elever är positivare till förberedd muntlig redovisning.

Vår andra frågeställning handlade om lärarnas tolkning av kursmålen för Engelska A. Lärarna är överens om att muntlig produktion får stort utrymme i dagens kursplan för Engelska A och ser att den kommunikativa förmågan står i fokus. Deras inställning till kursplanens fokus på kommunikativa färdigheter är dock inte odelat positiv. Två lärare, med många år i yrket, uttrycker viss skepsis mot att grammatik och språklig korrekthet har fått stå tillbaka för undervisningens nya fokus. Lärarna vi intervjuar lägger större vikt vid kommunikationen och förmågan att förmedla budskap och delta i samtal när de bedömer elevernas muntliga produktion, än vid språkets form och grammatik. Kursplanens ”vilja, våga och kunna” tycks här ha fått stort genomslag. Så gott som alla elever tycker dock att språkets korrekthet är viktigt också i den muntliga produktionen. Man får förmoda att detta är något som eleverna själva tänker på även om detta inte är lärarnas huvudfokus i undervisningen. Att ha en kommunikativ språksyn behöver dock inte betyda att man bortser från språkets korrekthet. Som Jan Svartvik påpekar i *Språkboken*

handlar den kommunikativa förmågan främst om att klara av att kommunicera i olika sammanhang, vilket ställer höga krav på både lärares och elevers språkbehärskning (Svartvik 2004, s.13). Att prata grammatiskt och formmässigt korrekt kan också sägas vara en del av att kunna anpassa sitt språk till mer formella sammanhang, något som flera lärare påpekar är en viktig del av den kommunikativa förmågan.

Det de två lärarna främst tycks kritisera är den ökade användningen av fri diskussion i undervisningen. Vissa aspekter av denna kritik kan sägas vara giltig när man ser på betygskriterierna för Engelska A. I betygskriterierna för betyget Godkänt i Engelska A ett krav på att eleverna i viss mån ska kunna anpassa "sitt talade språk både till informella och något mer formella sammanhang". För betyget Mycket Väl Godkänt krävs att eleven "uttrycker sig varierat i tal och anpassar sitt språk till ämne, situation och lyssnare" (Kursplan för Engelska A). Genom att samtala och diskutera fritt med klasskamrater får eleverna god träning i muntlig produktion i informella sammanhang och beroende på val av ämne kanske även delvis träning i att använda ett något mer formellt språk. Men för de elever som siktar på ett högre betyg i kursen krävs en variation av ämnen, situationer och samtalspartners som kräver styrning från lärarens sida. Evert kommentar att "eleverna inte lär sig något nytt" när de diskuterar kan därför vara särskilt relevant för de elever som siktar på högre betyg. Detta kan styrkas av den undersökning genomförd av Long som visar att mer specifika uppgifter leder till ökad precision i språket hos eleverna (Tornberg 2005, s. 46).

Lärarna tycker det är viktigt att den muntliga produktionen sker i smågrupper, både när det gäller diskussion och muntlig redovisning. Detta eftersom de upplever att eleverna vågar mer då. Självklart är det viktigt att alla får komma till tals och att arbeta i grupp är fördelaktigt, något som vi också nämnt att forskningen har visat. I problemlösande uppgifter i grupp utmanar eleverna varandra språkligt vilket gör att deras förmåga att använda olika kommunikationsstrategier ökar. Fortsättningsvis menar lärarna att den lilla gruppen är en bra startpunkt, men att man sedan kan öka antalet elever i gruppen successivt. Slutsatsen blir att elevernas och lärarnas svar till stor del överensstämmer när det kommer till frågan om vilket arbetssätt som känns bekvämast när man pratar engelska och därmed kan man säga att lärarna arbetar på det sätt som eleverna föredrar och forskningen förespråkar.

Vår tredje frågeställning gällde just hur väl lärarnas och elevernas syn på muntlig kommunikation stämmer överens. Här har vi funnit en viss skillnad när det gäller uppfattningen av vilka uppgifter som används i undervisningen. När lärarna berättar om hur de arbetar med muntlig produktion dominerar beskrivningar av olika typer av diskussionsuppgifter. Men bara hälften av eleverna uppger att det är denna typ av uppgifter som används i undervisningen. Vanligare tycks det då vara med talövningar med styrda förutsättningar ur till exempel läroboken. Delvis kan detta bero på att man menar olika saker med begreppen diskussion och talövning. Diskussionsfrågor på en text kan mycket väl uppfattas som en talövning med styrda förutsättningar. Vi har tidigare nämnt att eleverna föredrar diskussioner där de själva får välja ämne.

När det gäller elevernas förmåga att tala engelska, kommunicera och göra sig förstådda, råder delvis delade meningar bland lärarna. Medan en del hävdar att detta är den delen som eleverna är bäst på hävdar andra motsatsen. Dessa lärare menar att det framförallt är modet som sviker men också att ordförrådet ofta är bristande vilket blir ett hinder. Så gott som alla elever anser dock att de helt eller delvis gör sig förstådda när de talar engelska. Det finns dock en skillnad mellan att göra sig förstådd när man svarar på enkla frågor eller säger enstaka meningar och att aktivt delta i

ett samtal. Målen för kursen anger att eleverna ska kunna "utan förberedelse delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta information, personliga åsikter och erfarenheter" (Kursplan för Engelska A), vilket ställer krav på olika aspekter av den kommunikativa kompetensen. Ett bristande ordförråd blir då naturligtvis ett problem då det blir ett hinder när det gäller att förklara och beskriva en åsikt eller erfarenhet. Det kan också utgöra ett problem när det kommer till att förklara kulturspecifika företeelser, som saknar engelska benämningar, eller för att berätta om specifika intresseområden vilka samtalspartner saknar kunskap om.

Elevernas inställning till muntlig produktion kan som ovan nämnts sägas vara positivt och eleverna säger sig vilja prata mer engelska i klassrummet. Lärarnas svar relativiserar dock detta något. Det kan finnas en skillnad mellan elevernas positiva inställning till muntlig kommunikation i teorin och deras vilja att faktiskt prata engelska med varandra i praktiken. Detta är en bild som de lärare som vi intervjuat bekräftar. Särskilt ett par av lärarna betonade svårigheterna i att åstadkomma naturliga situationer för att prata engelska i klassrummet och att eleverna ibland upplever det som krystat att prata engelska med sina svenska klasskompisar. Å andra sidan säger flera av de lärare som vi intervjuat att de flesta elever vill prata engelska och att de till och med vill ha fler muntliga övningar, vilket bekräftar vad eleverna själva har sagt. Endast en av lärarna upplever att det är direkt svårt att motivera eleverna till att prata. Samma lärare anser dock själv att han lägger för lite fokus på muntlig kommunikation i sin undervisning. De lärare vi talat med som anser att de lägger stor vikt vid muntlig kommunikation anser också att deras elever har en positiv inställning och tycker det är roligt att prata engelska. Man kan tänka sig att lärarens inställning färgar av sig på eleverna i det här fallet. Tidigare forskning har visat att läraren har stor betydelse för elevernas inställning till muntlig produktion. I den forskning vi tidigare nämnt, redovisad av Tornberg i *Språkdidaktik* (2000 s.45-47), har Zilm visat på vikten av att läraren använder målspråket för att eleverna ska känna sig motiverade att göra detsamma. Doughty, Pica och Berwick har även visat att lärarens val av uppgifter att ge eleverna har stor påverkan på deras muntliga aktivitet. Läraren kan med andra ord i stor utsträckning påverka elevernas motivation till att tala engelska i klassrummet genom sitt val av uppgifter och sin egen inställning till den muntliga produktionen.

Något som vi tycker är viktigt att lyfta fram är att både lärare och elever tycker det är viktigt med ett trevligt, öppet och respektfullt klassrumsklimat för att den muntliga produktionen ska lyckas. I elevenkäten visar sig detta genom att eleverna vill att deras klasskamrater ska visa dem respekt, vara tysta och erbjuda stöd och hjälp när de pratar engelska, både förberett och oförberett. Hos lärarna betonar Robert vikten av glädje och skaparglädje i elevernas arbete. Lärarna anser att de genom att ge tydliga instruktioner och försöka etablera goda relationer till eleverna kan göra eleverna mer bekväma med att prata engelska i klassrummet. Birgitta ställer detta på sin spets när hon säger att om eleverna är ängsliga över att göra fel så är det hon som lärare som gjort fel.

Sammanfattningsvis kan man säga att resultatet av vår undersökning i stort sett går i linje med tidigare forskning på området. Det vi hoppats kunna tillföra är ett tydligt elevperspektiv som betonar vikten av de praktiska förutsättningarna kring den muntliga produktionen. Vår undersökning visar att elever och lärare i stort sätt vill arbeta på ett sätt som forskningen förespråkar. Redan 1916 i *Demokrati och Utbildning* påpekade John Dewey den språkliga kommunikationens centrala roll för lärandet. Idealet är ett klassrum där eleverna arbetar med engelska som arbetspråk och utmanas av varandra till att lösa språkliga problem. I vår undersökning har det framkommit att viljan och motivationen att prata och diskutera på engelska i klassrummet finns hos eleverna. Det är framförallt modet hos eleverna som behöver stärkas för

att alla ska känna sig bekväma med den muntliga produktionen. Kursplanens ”vilja, våga och kunna” går hand i hand. Som lärarna i vår undersökning påpekat är till exempel ordkunskap en förutsättning för att den muntliga produktionen ska fungera. Frågan är bara vad som bör komma först. Som en av lärarna påpekade handlar det ofta om att bryta en ond spiral hos eleverna. Vissa elever anser sig inte kunna språket tillräckligt bra för att prata engelska. Men i och med att man inte vill och vågar prata engelska får man inte heller någon träning vilket leder till att man inte utvecklas. En sådan ond spiral kan bara brytas genom att eleverna uppmuntras att prata engelska trots att det ibland blir fel. För att detta ska komma till stånd krävs naturligtvis att man lyckas hitta ämnen och situationer som engagerar.

Avslutningsvis finns en rad punkter som vi skulle vilja lyfta fram som särskilt relevanta för lärarprofessionen. Elevernas positiva inställning till muntlig produktion är något som är särskilt viktigt att betona. Detta är grunden till elevernas motivation att prata engelska, vilket är grundförutsättningen för att de ska lära sig och utvecklas. Att eleverna efterfrågar större valfrihet och mindre styrning är också en punkt att ta fasta på. Eftersom eleverna tycker att gruppindelning är mycket viktig för att de ska känna sig bekväma borde detta också få större utrymme. Eleverna måste också få vara med att påverka förutsättningarna för den muntliga produktionen. Det kan tyckas tidsödande och onödigt att lägga lektionstid på gruppindelning, men vi tror att detta ger resultat i form av att eleverna vågar och vill mer.

Som lärare är det viktigt att komma ihåg att kommunikativ kompetens och språkriktighet inte får ses som två separata delar av undervisningen. Dessa två kompetenser får inte ses som motstridiga utan som komplement till varandra. Detta för att eleverna ska se att dessa går hand i hand när det kommer till att kunna uttrycka sig på engelska. Lärarens inställning till den muntliga produktionen är, som ovan nämnts, viktigt för elevernas inställning. Detta är dock något som inte kan poängteras nog.

5.1 Framtida forskning

I vår enkätundersökning visade det sig att eleverna vill och anser sig kunna prata engelska i klassrummet. Detta bekräftades också av lärarna vi intervjuade. Problemet med den muntliga produktionen ligger snarare i att eleverna inte vågar eller inte känner sig bekväma med att prata engelska med sina kamrater. Det vore naturligtvis intressant att undersöka varför det är så och vad man kan göra för att underlätta för eleverna. I våra intervjuer betonade också lärarna starkt att det är viktigt att de ämnen som behandlas i den muntliga produktionen är engagerande och intressanta för eleverna. Utifrån detta ställde vi oss följande frågor: Om inte eleverna pratar är det då för att de inte har tillräckligt stimulerade uppgifter som de arbetar med? Beror det således på lärarna om inte eleverna känner sig tillräckligt bekväma med att prata engelska? Dessa frågor skulle vara värda en undersökning i sig. Vidare skulle det vara intressant att undersöka andra faktorer som kan påverka elevers mod att tala engelska såsom till exempel gruppträck. Vi skulle i framtiden gärna se att goda exempel lyfts fram. Exempel på lärare och elevgrupper som lyckats åstadkomma ett tillåtande klassrumsklimat där eleverna känner sig bekväma med att prata engelska med och inför varandra. Det vore önskvärt att dessa exempel inkluderades i lärarutbildningen som en del av språkdidaktiken och att vi som studenter fick ta del av dessa lärares och elevers berättelser och erfarenheter. Detta skulle vi sedan kunna ta med oss ut i vårt kommande yrkesliv. Att få ta del av just elevperspektiv på muntlig produktion tror vi är extra viktigt för oss som blivande språklärare.

6 Referenser

- Andersson, B-E. (1994). *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och enkätteknik*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Backlund, B. (2000). *Talandets lust och vånda – Tänkt och talat om språk och kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken - några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, Elizabeth G. (1994) *Designing Groupwork*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson P., Gilljam M., Oscarsson H. & Wängnerud L. (2004). *Metodpraktikan- konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Malmberg, P. (2000). *I huvudet på en elev*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Malmberg, P. (2004). Språksynen i dagens kursplaner. I Malmberg (Red.), *Språkboken* (s. 16-25). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundell, I. (2004). Från kursplan till klassrum. I Malmberg (Red.), *Språkboken* (s. 38- 47). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Svartvik, J. (2004) Språket i framtiden. I Malmberg (Red.), *Språkboken* (s. 8- 15). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Tornberg, U. (2005). *Språkdiradik*. Malmö: Gleerups.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Zackari G. & Modigh F. (2000). *Värdegrundsboken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Samt:

Lpf 94

Skolverket (2000) Nationell Kursplan för Engelska A. Hämtat på www.skolverket.se 10/11-08.

Skollagen, Allmänna bestämmelser, Gymnasieskolan.

Skolverket (1996). "Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen" (rapport nr. 95). Stockholm: Skolverket.

Bilaga 1

Den här enkäten är en del av en undersökning i ett examensarbete på lärarutbildningen. Du som svarar kommer att förbli anonym.

Instruktioner:

Om inget annat anges väljer du endast ett av svarsalternativen. Välj det alternativ som stämmer bäst in på dig genom att sätta ett kryss i rutan framför. På vissa av frågorna kan du om du vill välja fler än ett svarsalternativ. Detta står i så fall direkt efter frågan.

1. Jag är:

- tjej kille

2. Så ofta pratar jag engelska på fritiden:

- Varje dag
 Någon dag i veckan
 Någon gång i månaden
 Endast då jag reser utomlands
 Aldrig

3. Inom dessa områden kommer jag ha nytta av att kunna prata engelska i framtiden:
Välj ett eller flera alternativ.

- Studier
 Arbete
 Fritid
 Inga områden
 Andra användningsområden. Vilka: _____

4. Så ofta pratar jag engelska på engelsklektionerna:

- På varje lektion.
 På mer än hälften av lektionerna.
 På mindre än hälften av lektionerna.
 Aldrig.

5. Jag skulle vilja **prata mer** engelska på lektionerna:

- Stämmer.
 Stämmer inte.

6. Jag skulle vilja **prata mindre** engelska på lektionerna:

- Stämmer.
- Stämmer inte.

7. Så brukar det gå till när jag pratar engelska på lektionerna. Välj ett eller flera alternativ.

Hoppa över denna fråga om du svarat att du aldrig pratar engelska på lektionerna!

- Jag svarar på min lärares frågor.
- Jag gör talövningar (övningar som finns i läroboken eller som min lärare gjort som har bestämda regler och förutsättningar) med mina klasskamrater.
- Jag diskuterar och utbyter åsikter med mina klasskamrater (kring t.ex. en text vi läst eller något annat ämne).
- Jag gör muntliga presentationer.
- Jag pratar alltid engelska på lektionerna.

8. Detta skulle jag vilja göra annorlunda:

Svar: _____

9. När jag pratar engelska i klassrummet så förstår mina klasskamrater mig:

- Stämmer helt
- Stämmer delvis
- Stämmer inte alls

10. Jag tycker det är viktigt att kunna prata engelska:

- Stämmer helt
- Stämmer delvis
- Stämmer inte alls

11. Jag tycker att det är viktigt att språket är korrekt(när det gäller t.ex. grammatik och uttal) när jag pratar engelska i klassrummet:

- Stämmer helt
- Stämmer delvis
- Stämmer inte alls

12. I dessa situationer känner jag mig bekväm med att prata engelska utan förberedelse i klassrummet:
Välj ett eller flera alternativ.

- I diskussion efter givna ämnen och instruktioner
- I fria diskussioner om ämnen man väljer själv
- När vi gör talövningar från t.ex. kursboken.

13. Gruppens storlek har betydelse för att jag ska känna mig bekväm med att prata engelska utan förberedelse.

- Stämmer
- Stämmer delvis
- Stämmer inte

14. Jag föredrar att arbeta på följande sätt:
Välj ett eller flera alternativ.

- I par (två och två) med personer jag känner väl
- I par men det spelar ingen roll om jag känner personen väl eller ej
- I en mindre grupp (max 4 personer) där jag känner personerna väl
- I en mindre grupp men det spelar ingen roll om jag känner personerna väl eller ej
- I helklass

15. Jag anser att jag lär mig prata engelska bäst när jag:

- Gör förberedda presentationer
- Diskuterar med andra
- Gör talövningar från t.ex. läroboken
- Andra alternativ: _____

16. Detta kan min lärare göra föra att jag skall känna mig bekväm att tala engelska utan förberedelse:

Svar: _____

17. Detta kan min klasskamrater göra för att jag ska känna mig bekväm med att tala engelska utan förberedelse:

Svar: _____

18. Att framföra tankar och åsikter på engelska är något som jag tycker man bör träna på i skolan.

- Stämmer helt
- Stämmer delvis.
- Stämmer inte.

19. I dessa situationer **känner jag mig bekväm med** att berätta om mina åsikter och tankar (t.ex. kring en text jag läst) på engelska. Välj ett eller flera alternativ.

- Aldrig.
- När jag pratar med mina kompisar som jag pratar mycket med annars.
- I smågrupper.
- När hela klassen lyssnar.
- När jag pratar enskilt med min lärare.

20. I dessa situationer skulle jag **vilja känna mig bekväm med** att berätta om mina åsikter och tankar (t.ex. kring en text jag läst) på engelska. Välj ett eller flera alternativ.

- Aldrig.
- När jag pratar med mina kompisar som jag pratar mycket med annars.
- I smågrupper.
- När hela klassen lyssnar.
- När jag pratar enskilt med min lärare.

21. Jag känner mig bekväm med att göra en förberedd muntlig redovisning på engelska inför klassen.

- Stämmer.
- Stämmer delvis.
- Stämmer inte.

22. Detta kan **min lärare** göra för att jag ska känna mig bekväm med att göra muntlig redovisning:

Svar: _____

24. Detta kan **mina klasskamrater** göra för att jag ska känna mig bekväm med att göra muntlig redovisning:

Svar: _____

Tack för din medverkan!

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Hur länge har du varit lärare?
2. Berätta om en typisk lektion som du har på Engelska A! (vad gör ni, vilka uppgifter jobbar eleverna med och vilken är din roll i deras arbete?)
3. Vad lägger du fokus på i din undervisning på Engelska A?
4. Vad anser du att kursplanen lägger fokus på?
5. Hur stor del får muntlig kommunikation i din undervisning?
6. Hur tolkar du kursmålen gällande muntlig kommunikation? Vad ska eleven kunna rent konkret?
7. Hur arbetar du med muntlig kommunikation? Vilka typer av uppgifter/övning använder du dig av?
8. Hur gör du för att eleverna ska vilja och våga? Hur gör du för att alla ska få komma till tals?
9. Hur upplever du att eleverna ser på att prata engelska i klassrummet?
(Hur vill de jobba? Med vilka övningar? På vilket sätt och med vilka?)
10. Ser du några skillnader i kvinnlig elever och killars inställning till muntlig produktion?
11. Hur arbetar du med muntlig redovisning? Hur går det till rent konkret?
12. Hur upplever du att eleverna upplever eleverna muntlig redovisning?
13. Vad kan man som lärare göra för att eleverna ska känna sig bekväma med det?