



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete 2

Avancerad nivå

### Tysta elever inom engelskundervisning

---

**Lärares syn på språklig ångslan och motivation hos elever i grundskolans tidiga år.**

**Teachers' views on language anxiety and motivation in the earlier years of primary school.**

Författare: Ann-Sofie Upphagen

Handledare: Katarina Lindahl

Examinator: David Gray

Ämne/huvudområde: pedagogiskt arbete/ inriktning engelska

Kurskod: PG3063

Poäng: 30

Examinationsdatum: 2018-11-12

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## Abstract

Språkinlärning är inte alltid problemfri för elever. Ett problem som kan uppstå är språklig ängslan som gör att språkinlärning förknippas med negativa känslor. Språklig ängslan kan påverka elever långt fram i livet och även påverka andra områden om de inte uppmärksammas i tid. Examensarbetet *Tysta elever inom engelskundervisning* syftar till att undersöka hur lärarna i studien resonerar kring begreppet språklig ängslan, elevers motivation till att prata engelska och hur lärarna tror att elever påverkas av lärarens inställning till ämnet.

Undersökningen genomfördes med enkäter som publicerades på internet. Svaren på enkäterna kategoriserades och tolkades för att sedan kopplas till MacIntyres teori *-willingness to communicate* (WTC). Resultatet av undersökningen visade att även om inte alla lärare kände till begreppet språklig ängslan så hade nästan samtliga upplevt konsekvenserna av denna ängslan. Enligt lärarna är motivation och glädje viktiga komponenter i engelskundervisning och kan locka ängsliga elever till att prata engelska. Att elever påverkas av lärarens inställning till ämnet är något lärarna i studien är överens om. I de fall läraren har dåliga erfarenheter som påverkar inställningen negativt kan denna erfarenhet vändas till något positivt om läraren är medveten om sin inställning och använder den på ett genomtänkt sätt. Fortsatt forskning inom området kan vara att mer utförligt undersöka lärarens roll som motivationshöjare för språkligt ängsliga elever.

### Nyckelord:

Language anxiety, språklig ängslan, F-3, EFL, motivation, lärarens roll, klassrumsklimat, willingness to communicate

# Innehållsförteckning

<b>1. Introduktion</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>2.1. Syfte</b> .....	<b>2</b>
<b>2.2. Frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
<b>3.1. Styrdokument</b> .....	<b>2</b>
<b>3.2. Begreppsredogörelse</b> .....	<b>3</b>
3.2.1. Språklig ångslan ( <i>language anxiety</i> ) .....	3
3.2.2. L2 .....	3
3.2.3. Exponering .....	3
<b>3.3. Att våga prata</b> .....	<b>3</b>
3.3.1. Lärarens inställning till att prata engelska i klassrummet.....	4
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
<b>4.1. Förklaring till begreppet språklig ångslan</b> .....	<b>5</b>
4.1.1. Exponering för målspråket.....	5
<b>4.2. Tidig språkundervisning</b> .....	<b>6</b>
<b>4.3. Lärarens betydelse i språkundervisning</b> .....	<b>6</b>
4.3.1. Lärarens kompetens i engelska .....	6
4.3.2. Ångslan som motivationshöjare .....	7
4.3.3. Klassrummets miljö .....	8
<b>4.4. Motivation</b> .....	<b>8</b>
<b>5. Teori</b> .....	<b>8</b>
<b>5.1. Willingness to communicate (WTC)</b> .....	<b>9</b>
5.1.1. WTC-pyramiden.....	9
5.1.2. Klassrummet som socialt verktyg .....	10
<b>5.2. Koppling mellan WTC och studiens syfte</b> .....	<b>11</b>
<b>6. Metod</b> .....	<b>11</b>
<b>6.1. Val av forskningsmetod</b> .....	<b>11</b>
<b>6.2. Urval och genomförande</b> .....	<b>12</b>
<b>6.3. Analysmetod</b> .....	<b>13</b>
<b>6.4. Reliabilitet och validitet</b> .....	<b>13</b>
<b>6.5. Etiska ställningstaganden</b> .....	<b>14</b>
<b>7. Resultat</b> .....	<b>14</b>
<b>7.1. Lärarnas tankar om språklig ångslan</b> .....	<b>14</b>
<b>7.2. Lärarnas tankar om elevers motivation</b> .....	<b>16</b>
<b>7.3. Lärarnas tankar om kopplingen mellan lärarens attityd och elevernas motivation</b> .....	<b>17</b>
<b>7.4. Lärarnas avsatta tid för att prata engelska</b> .....	<b>17</b>
<b>8. Diskussion</b> .....	<b>18</b>
<b>8.1. Metoddiskussion</b> .....	<b>18</b>
<b>8.2. Resultatdiskussion</b> .....	<b>19</b>
8.2.1. De varaktiga påverkningarna.....	19
8.2.2. De situationsbundna påverkningarna.....	20

8.2.3 Verbal kommunikation och styrdokument.....	20
<b>9. Slutsats .....</b>	<b>21</b>
<b>9.1. Fortsatt forskning .....</b>	<b>21</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>22</b>
<b>Bilaga 1- Informationsbrev.....</b>	<b>24</b>
<b>Bilaga 2- enkätfrågor.....</b>	<b>25</b>

# 1. Introduktion

Engelska är det första språket förutom svenska som elever möter i den svenska grundskolan. Att elever tidigt får ett språkligt självförtroende kan komma att påverka elevens prestationer positivt både i flera ämnen i skolan och under lång tid i elevens liv. Den tidiga språkinläringen är inte alltid problemfri för elever och de kan tidigt få svårt att prestera och att uppfylla kraven från Skolverket. Inom skolämnet engelska så kan kravet på kommunikation vara ett hinder för elever.

Förutom kunskapskrav och centralt innehåll består den svenska skolans läroplan av undervisningens syfte. Syftet består av de förmågor som elever ska utvecklas inom. Läroplanen för grundskolan och fritidshemmet innehåller fem förmågor i engelska som elever ska utveckla (Skolverket, 2017b, s. 26). Tre av förmågorna handlar om att eleverna ska ges förutsättning att utvecklas i sin förmåga att tala. Dessa förmågor kommer att redovisas ytterligare i bakgrundsavsnittet i denna uppsats. För de yngsta eleverna är syftet för undervisningen i engelska att bygga upp den verbala förmågan och att skapa ett språkligt självförtroende (Skolverket, 2017a)

Elever som har språklig ängslan är ett problem som språkforskare har identifierat. Lundberg (2016) varnar för att denna ängslan vållar stora problem för unga elever under språkinläring. Problem som uppstår är svåra att komma förbi om de inte uppmärksammas i tid. I Sverige har undervisning i engelska av tradition präglats av krav på prestation från eleverna redan i den grundläggande språkinläringen. Dessa krav ökar oron istället för att bygga upp elevernas självförtroende (Lundberg, 2015). De höga kraven påverkar även läraren som ska verka som språklig förebild. Lundberg anser att både lärare och föräldrar som själva är skolade i den gamla traditionen med krav på prestation vidhåller att det är så man lär sig språk. Många barn väljer att förbli tysta trots att de egentligen har goda kunskaper i engelska (Lundberg, 2016, s. 78- 80).

Enligt Sandström (2011, s. 28) uppskattar elever som ännu inte själva pratar engelska att läraren använder språket. Lärarens input av språket behövs då eleverna ska komma igång att själva prata. Genom att lyssna kan eleverna hitta modet till eget muntligt deltagande utan att känna krav på språklig korrekthet (Sandström, 2011, s. 28). Horwitz (2017, s. 38) hävdar att ett tryggt klassrumsklimat är viktigt för att elever ska våga prata. En annan viktig aspekt av språkinläring och modet till att prata engelska redovisar Horwitz (2017, s. 38). Horwitz hävdar vidare att i en trygg och tillåtande miljö vågar eleverna riskera att göra språkliga misstag.

Språklig ängslan är ett viktigt och intressant område att fördjupa sig inom. Jag var själv ett tyst barn som älskade skolämnet engelska men inte kunde förmå mig själv att prata. Jag gick under hela min skoltid och ansåg mig inte kunna uttrycka mig på engelska. Denna känsla följde sedan med mig ut i vuxenvärlden. Det var först under en kurs på högskolan som jag läste om språklig ängslan, och jag blev lättad när jag förstod att det inte bara är jag som upplever detta. Ett citat av Horwitz (2016, s. 932) får symbolisera mitt val av undersökningsområde: "I did not seek out language anxiety; it found me".

Under mina verksamhetsförlagda utbildningsperioder och i andra samtal med lärare, har jag uppmärksammat att de flesta har upplevt språklig ängslan. De lärare jag pratat med har upplevt språklig ängslan både i klassrummet och genom egna erfarenheter, problemet är att få

av de lärare som jag pratat med vet om att det finns ett begrepp för det som de flesta har erfarenhet utav. Genom min studie vill jag öka min egen och andras förståelse för detta problem som många elever har erfarenhet av. En ökad medvetenhet hos professionen kan leda till att lärare arbetar medvetet för att stärka elever med språklig ängslan redan i den inledande språkinläringen.

## **2. Syfte och frågeställningar**

### **2.1. Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i F-3 resonerar kring begreppet språklig ängslan. För att söka svar på frågeställningarna kommer lärares definition av begreppet att undersökas. Lärarnas tankar kring arbetsmetoder med elever som har denna ängslan, samt om de ser en koppling mellan lärarens attityd mot ämnet och elevernas motivation kommer även att vara relevant i denna studie.

### **2.2. Frågeställningar**

De frågeställningar som kommer att användas för att besvara syftet för studien är:

- Hur tänker lärarna i studien kring begreppet språklig ängslan hos elever i de lägre åldrarna?
- Hur anser lärarna att elever som upplever språklig ängslan kan motiveras till att prata engelska?
- Hur anser lärarna att elevernas attityd till engelska kan påverkas av lärarens inställning till ämnet?

## **3. Bakgrund**

Bakgrundsavsnittet avser att ge en djupare förståelse för vad som står i styrdokumentet om elevers förmåga att prata engelska. Vidare klargörs hur begrepp tolkats och används i denna studie. Begreppet språklig ängslan kommer diskuteras med fokus på hur elever kan våga prata och avslutningsvis redogörs lärarens roll för elevers språkutveckling.

### **3.1. Styrdokument**

I ämnesplanen för engelska under syftet för undervisningen kan tre av fem punkter kopplas till att eleven ska ges förutsättning att utvecklas i sin förmåga att prata engelska. De tre förmågor som finns för undervisning i engelska som berör att prata engelska är: ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift”, ”använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd i tal och skrift” och ”anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang” (Skolverket 2017b, s. 26).

I kommentarmaterialet för kursplanen i engelska klargörs syftet för förmågorna som eleven ska ges förutsättning att utvecklas i. För de yngre eleverna syftar undervisningen i engelska

främst till att kommunicera verbalt. Kommunikation i skrift tillkommer som ett krav först då eleverna går under kunskapskraven för årskurs 4-6. Det finns idag inte kunskapskrav för årskurs 3 i engelska. Undervisningen utgår istället från de långsiktiga målen och de kunskapskrav som finns för årskurs 6. Syftet för undervisning i engelska för årskurs 1-3 är att eleven ska nå progression i det talade språket, detta ska uppnås genom att eleven jobbar med elevnära och enkelt material (Skolverket 2017a). Lundberg (2015) sammanfattar kursplanen från 2011 med att den kommunikativa förmågan lyfts fram som det väsentliga för en ung språkinlärare.

## **3.2. Begreppsredogörelse**

Vissa engelska begrepp har översatts i den här studien och nedan följer definitioner av begreppen som används, detta för att klargöra hur författaren använt sig av nedanstående översättningar.

### **3.2.1. Språklig ängslan (*language anxiety*)**

I denna studie används begreppet språklig ängslan som översättning till *language anxiety* med fokus på att prata engelska. Övriga aspekter av språklig ängslan bortses ifrån. MacIntyre (2017) sammanfattar begreppets betydelse till att negativa känslor och stress uppstår då situationer med språkligt innehåll möter eleven.

### **3.2.2. L2**

L2 representerar i denna studie engelska som andraspråk- *English as a Second Language* (ESL), och engelska som främmande språk- *English as a Foreign Language* (EFL). Det debatteras om huruvida engelska är ett andra- eller främmande språk för elever i Sverige idag. Pinter (2006) beskriver skillnaden mellan ett andra och ett främmande språk på följande sätt. Andraspråk- ett språk som inte är individens modersmål men som är tydligt förekommande i vardagen. Främmande språk- ett språk som individen lär sig utan den rika exponering som finns i beskrivningen av ett andraspråk. Idag räknas engelska som ett främmande språk i Sverige även om exponeringen i det dagliga livet är stor.

### **3.2.3. Exponering**

Exponering står för hur mycket *input* en person får på målspråket. Exponering av målspråket kan ske i form av till exempel: tv, dataspel, låneord i vardagen och livsmedelsförpackningar. I denna studie avser begreppet den exponering som kommer från läraren och i klassrummet. Lundberg (2015) har uppmärksammat ett samband mellan rik exponering, språkinlärning och ökat språkligt självförtroende.

## **3.3. Att våga prata**

Inom språkinlärning talas det om språklig ängslan då lärtillfällen i engelska framkallar känslor av negativ stress, samt att eleven systematiskt underskattar sin egen förmåga att använda språket (MacIntyre, 2017). Enligt Gregersen, MacIntyre och Olson (2017) blir språklig ängslan lätt en ond cirkel, där oron över den upplevda ängsligheten föder mer oro. Eleven som upplever språklig ängslan tror att människor kring dem kan se hur hen känner, vilket gör att känslan av skam ökar. Eleven som pratar förutsätter att de som lyssnar upplever samma saker som det hen själv upplever (Gregersen, MacIntyre & Olson, 2017).

För att illustrera känslor hos en autentisk elev med språklig ängslan citerar Gkonou (2017) en elev från en studie på språkinlärare med språklig ängslan:

In my previous language school, I would make a pronunciation mistake and I would be laughed at for the next couple of weeks. And I really wonder if those students were considering themselves so expert to criticise the level of English of others. I was so young back then and couldn't understand how such an event could affect my willingness to speak now. Now I always think that someone will make fun of me and of my English (Gkonou, 2017, s.147).

Känslorna som finns hos eleven som uttalat ovanstående citat visar på hur språklig ängslan kan upplevas.

Att elevens ängslan förstärks av klasskamraternas reaktioner och kommentarer är vanligt förekommande hos en elev med språklig ängslan. Läraren ansvarar för att miljön i klassrummet ska kännas trygg, och att inte förstärka elevens negativa känsla ytterligare genom att korrigera och ge negativ feedback inför klasskamraterna (Gkonou, 2017). För unga språkinlärare är det viktigt att drivkraften är nyfikenhet och att de ges möjlighet att påverka planeringen i undervisningen. För att en kommunikativ förmåga ska utvecklas påpekar Lundberg att eleverna behöver möta talad engelska genom sånger, ramsor, sagor och enkla texter. Imitation är en användbar arbetsmetod för att öka det språkliga självförtroendet hos en ung språkinlärare (Lundberg, 2015).

### **3.3.1. Lärarens inställning till att prata engelska i klassrummet**

Elevernas lärande påverkas inte bara av den egna ängslan över att prata engelska, även lärarens inställning har visat sig påverka eleverna. Attityden hos läraren speglas i elevernas inställning till språket.

Lärare har också visat sig vara påverkade av språklig ängslan. Horwitz (2016) poängterar att det är förståeligt att lärare själva upplever språklig ängslan. Att undervisa i sitt andraspråk innebär att läraren arbetar med ett ämnesblock som ställer höga krav på den egna förmågan. Om läraren själv bär på en språklig ängslan, färgar detta av sig på de elever som hen ska agera språklig förebild inför (Horwitz, 2017, s. 38). Lärarens språkliga ängslan kan bero på flera faktorer. Tänkbara orsaker kan vara de höga kraven från styrdokumentet, eller de egna kraven på prestation. En annan orsak kan vara att läraren själv bär på en språklig ängslan från den egna språkinläringen (Lundberg, 2016, s. 83; Tóth, 2017, s. 158).

Ett sätt för läraren att använda sin egen ängslan till något positivt är enligt Gregersen, MacIntyre och Olson (2017, s. 110-135) att prata med eleverna om hur de själva känner inför att tala engelska i klassrummet. På så sätt skapas en trygg relation som öppnar upp för eleven att kunna prata om de egna känslorna. En trygg klassrumsmiljö uppstår och denna bygger på respekt och ömsesidig förståelse. Eleven kan stärkas i sitt språkliga självförtroende av vetskapen att andra upplever eller har upplevt samma sak.

## **4. Tidigare forskning**

Det finns olika perspektiv på språklig ängslan och språkinläring. I denna studie ligger fokus på de perspektiv som handlar om lärarens roll och talad engelska. Ängslan över andra delar av språkinläring beaktas inte i denna studie. Forskningsfältet inom språklig ängslan är stort, men det har varit svårt att hitta forskning som tittar på begreppet ur lärarens perspektiv. Majoriteten av de studier som användes i bakgrunden till denna studie har utförts utanför Sverige. Detta kan vara en nackdel då bakgrunden till stor del handlar om andra länders skoltraditioner, men dessa anses ändå vara relevanta då språklig ängslan förekommer i situationer där elever ska lära ett L2.



## 4.1. Förklaring till begreppet språklig ängslan

Ängslan över den egna prestationen förekommer i alla skolämnen. Ämnet engelska som andraspråk har länge varit ett intressant område inom forskning, då ämnet ofta förknippas med ängsliga elever. I dag finns ett begrepp för denna stress som språkinläring kan orsaka, det benämns som språklig ängslan eller *language anxiety* (Horwitz, 2010).

Begreppet språklig ängslan kan enligt ett flertal forskare (Chen & Liu, 2013; Lundberg, 2007; Yoon, 2012) sägas handla om en särskild ängslan kring språkinläring i klassrummet. Denna särskilda ängslan kommer från elevens egen uppfattning, känslor och det språkliga självförtroendet. Att ängslan uppstår i en obekant situation är vanligt för de flesta människor. Språklig ängslan skiljer sig från den allmänna ängslan så tillvida att den uppstår i specifika fall där det område som orsakar ängslan ska utövas (Yoon, 2012).

Horwitz (2010) har i en forskningsöversikt över begreppets innebörd inom forskning från 1978 och framåt konstaterat att språklig ängslan kan liknas vid scenskräck. Denna ängslan är situationsbunden och uppstår då vissa elever står inför ett moment där L2 ska läras eller användas. Då eleven står inför en uppgift som eleven inte känner sig förtrogen med är det lätt att ängslan uppstår (Horwitz, 2010). En liknande förklaring återfinns i en koreansk enkätstudie över 52 lärare som arbetade med språkinläring för yngre barn. Syftet med studien var att undersöka källan till språklig ängslan hos lärare med annat modersmål än engelska (Yoon, 2012). Genom tiden har begreppet språklig ängslan tillskrivits olika betydelser, och Horwitz hävdar att det inte är konstigt att det är svårt att förklara begreppets betydelse. Psykologer har hittat flera olika typer av ängslan som förekommer hos elever. Exempel på dessa olika former av ängslan är provängslan (för de yngsta eleverna kan ett provtillfälle vara glosförhör), ängslan över att skriva och ängslan över att prata på L2 (Horwitz, 2010).

### 4.1.1. Exponering för målspråket

Ett uttryck som ofta används inom språkinläring är ”Språk föder språk”. Om man tittar på hur ett barn lär sig sitt förstaspråk så är det genom exponering. Genom denna exponering ges eleverna möjlighet att uppfatta uttal, ord och möjligheten att imitera den språkliga förebilden.

En enkätstudie i Taiwan med 216 elever i årskurs fem och sex visade att eleverna upplevde att de behövde fler tillfällen att prata engelska för att få språkligt självförtroende (Chen & Liu, 2013). Enligt Chen och Liu (2013) kan en förklaring till elevers upplevda ängslan över att prata engelska vara de begränsade möjligheterna till att själva prata engelska. Eleverna i studien angav att ges möjlighet att praktisera språket skulle stärka det språkliga självförtroendet. Eleverna i studien uppgav att det vanligtvis bara var i klassrummet som det pratades engelska. Den begränsade exponeringen kan förstärka den ängslan som eleven upplever (Chen & Liu 2013).

Enligt Dörnyei (1994) är ett effektivt sätt att exponera elever för L2 att arrangera autentiska möten med personer som pratar engelska. I ett sådant möte blir exponeringen ett naturligt inslag i språkinläringen. Exponering av språk på ett sådant sätt kan således alltså med fördel användas i undervisning. Yoon (2012) hävdar dock att läraren bör använda sig av exponering utifrån elevens förutsättningar. En elev som bär på språklig ängslan har ofta en mental barriär som hindrar eleven att ta till sig exponering. Läraren bör utforma exponeringen så att den

verkligen hjälper eleven framåt istället för att den blir till ett krav på eleven som ökar ängsligheten.

## **4.2. Tidig språkundervisning**

Det språkliga självförtroende som elever i de lägre åldrarna generellt har är något som lärare i dessa årskurser bör dra nytta av. Tidig språkundervisning kan bidra till en fortsatt lust att lära. De språkkunskaper som det unga barnet utvecklar är inte av mätbar karaktär, utan ska istället ses som en grund för det fortsatta lärandet. Genom denna grund för fortsatt lärande stärks självförtroendet och motivationen höjs redan innan barnet börjar oroa sig över den egna förmågan. Denna tidiga motivationshöjning kan motverka problem som ofta uppstår hos elever någonstans kring årskurs tre (Lundberg, 2007). Att tidigt börja bygga upp ett språkligt självförtroende hos barn kan alltså vara en klar fördel. Om en lärare som inte känner sig bekväm med att använda målspråket undervisar i de lägre åldrarna kan konsekvensen bli att eleverna lär sig mindre (Yoon, 2012). Lundberg (2007) konstaterar att engelskundervisning bör utvecklas och användandet av tidig språkundervisning är ett område som hon anser utvecklingsbart. I sin studie analyserar Lundberg (2007) 123 aktionsforskningsstudier som utförts av verksamma lärare mellan 2004 och 2006 med syftet att hitta utvecklingsbara områden inom undervisningen i engelska. De yngsta eleverna har gott om självförtroende och risken att göra bort sig är inget som oroar dem (Lundberg 2007, s. 101). Det är enligt Lundberg någonstans i årskurs tre eller fyra som elever blir språkligt medvetna och inser att de kan göra språkliga misstag. Med en tidig språkstart kan konsekvenser av språklig ängslan minimeras (Lundberg 2007).

## **4.3. Lärarens betydelse i språkundervisning**

För att unga elever ska bygga upp det språkliga självförtroendet bör miljön i klassrummet vara tillåtande och präglas av en positiv syn på språkinläring. I klassrummet ska eleven vilja och våga. Lärarens inställning till språk är betydelsefull för klimatet i klassrummet (Lundberg, 2016). I de artiklar och avhandlingar som granskats som bakgrund till denna studie kan slutsatsen dras att det inte handlar om att hitta en metod som fungerar för alla elever. Utmaningen är att hitta den metod som fungerar för just den grupp av språkinlärare läraren undervisar.

### **4.3.1. Lärarens kompetens i engelska**

Elever vill generellt prestera enligt de förväntningar som läraren har på dem. Alltså är det av stor vikt hur läraren agerar och bemöter eleven menar Dörnyei (1994). Det är ofta elevernas klasslärare som undervisar i engelska för de yngre eleverna. Lundberg (2007) ser ett problem i detta då många lärare i F-3 själva uppger engelska som det ämne som de är minst kompetenta inom. I brist på kompetensutveckling inom ämnet blir en konsekvens för utbildningen att undervisningen sker av lärare som inte själva har självförtroende i L2 (Lundberg, 2007; Yoon, 2012). Att detta är ett stort problem påtalas av Yoon (2012) som poängterat betydelsen av att stärka självförtroendet hos språklärare. Genom att arbeta med mentorsprogram där lärare får stöd av lärare som har engelska som modersmål skulle självförtroendet stärkas. På detta sätt skulle läraren själv arbeta med sin egen ängslan och stärka sitt självförtroende för att bli den språkliga förebild som unga språkinlärare behöver för att utvecklas (Yoon, 2012). Metoden att läraren använder sin egen osäkerhet för att hjälpa eleverna framåt nämns även i Lundberg (2007) som ett framgångsrikt arbetssätt.

Lundberg (2007) belyser att flertal utbildade lärare som undervisar elever i de lägre åldrarna saknar behörighet för att undervisa i ämnet engelska då ämnet under en period mellan 1987-2011 inte varit en obligatorisk del av lärarutbildningen. Detta leder till att yngre barn kan undervisas med metoder som är avsedda för äldre elever. Läraren förlitar sig exempelvis på läroböcker som är avsedda för elever som har en grundläggande läs- och skrivförmåga. Den kommunikativa förmågan, som enligt läroplanen idag ska vara i fokus för yngre elever, får inte den plats den behöver för att utvecklas. Med denna språkinlärning minskar möjligheten för många elever att få uppleva att de lyckas med uppgifter och bara de framstående eleverna i gruppen sporras till ett fortsatt lärande (Lundberg 2007). Läraren bör stärka varje elevs språkliga självförtroende genom att hjälpa dem att sätta upp mål för den egna utbildningen som går att uppnå. Då eleven känner att hen når upp till målen får denne en positiv inställning till språkinlärning (Chen & Liu, 2013).

Det förekommer att skolor använder sig av en annan lärare än klassläraren i undervisningen för elever i engelska för att höja kompetensen. Men enligt Lundberg (2007) kan denna lösning öka den språkliga ängsligheten hos elever då språk i den första språkinlärningen bör ges av en vuxen som är bekant för eleverna. Kompetensen i att undervisa i andraspråk kan påverkas av lärarens egen ängslan som hen bär med sig från den egna språkinlärningen. Denna ängslan kan bli större då omgivningen ofta har höga förväntningar på en språklärares språkliga prestation (Yoon, 2012; Lundberg, 2007). I Lundbergs (2007) studie framkommer det att många rektorer anser att den tidiga språkinlärningen mycket väl kan undervisas av lärare utan behörighet i ämnet engelska. I princip skulle lärarens egen grundutbildning i engelska vid gymnasiet vara tillräcklig (Lundberg, 2007). Motsättningen i dessa slutsatser är att L2 bör undervisas av klassläraren men att många klasslärare saknar kompetens i att undervisa i engelska.

#### **4.3.2. Ängslan som motivationshöjare**

Inom lärarkåren finns det delade meningar om huruvida ängslan kan motivera lärandet eller om det kan vara skadligt för lärandet.

I en forskningsöversikt från 2016 reflekterar Horwitz kring den egna forskning hon bedrivit och hon belyser fenomen som visat sig stämma och vad som visat sig kunna falsifieras. En inställning hos lärare som Horwitz (2016) stött på är:

I would also like to use this opportunity to discourage the concept of facilitating/facilitate language anxiety, the idea that learners need some anxiety in order to be motivated and work in their language classes (Horwitz 2016, s.934).

Hon vill falsifiera denna inställning till språklig ängslan. Lärare ska ta språklig ängslan på allvar och inte tillskriva begreppet betydelsen såsom att ängslan skulle vara nödvändigt för lärande. En Iransk enkätstudie från 2016 med 20 slumpvis utvalda L2-elever mellan 20-25 år påvisar däremot att de högpresterande eleverna visar en positiv effekt av en viss språklig ängslan. Språklig ängslan visar däremot ingen positiv effekt hos lågpresterande elever (Sajedi, 2016). Denna studie redovisas här, trots att den handlar om äldre språkinlärare som ett exempel på hur språklig ängslan kan påverka elever på olika sätt utifrån deras ålder och prestationsnivå. Resultaten från studien tyder på att unga språkelever inte bör utsättas för språklig ängslan, medan högpresterande äldre elever kan dra nytta av en viss dos ängslan som motivationshöjare.

#### 4.3.3. Klassrummets miljö

För att samtliga elever i klassrummet ska gynnas av undervisningen bör läraren arbeta med klassrumsmiljön. En god lärmiljö gynnar i synnerhet elever med språklig ängslan. Värt att notera enligt Chen och Liu (2013) är att läraren bör fokusera på att skapa en klassrumsmiljö som inte känns hotfull för eleverna, detta kan uppnås genom att läraren är generös med positiv feedback. Ett effektivt sätt för att reducera språklig ängslan enligt denna forskning, är att lärandet ska vara en positiv upplevelse för eleverna, och källorna till negativa känslor hos eleverna bör identifieras och begränsas.

#### 4.4. Motivation

Motivation har visat sig vara en mycket viktig del av att lära in L2. Om inte elever känner sig motiverade att lära in L2, blir resultatet att de bara gör det som förväntas av dem för att nå upp till ett kunskapskrav, och därmed ha klarat kursen. Om däremot motivation till att lära finns blir språkinläringen en livslång lust att lära.

Motivationens betydelse i språkinläring är stor, och läraren har en viktig roll i att elever ska känna motivation. Dörnyei (1994) konstaterar i sin forskningsöversikt att läraren kan motivera elever på tre olika sätt. En motiverande lärare fungerar som en länk till L2, en engagerad lärare ger hängivna elever. Lärarens auktoritetstyp kan också motivera elever. En lärare som uppmuntrar sina elever har fler elever med språkligt självförtroende i sin klass. Den tredje aspekten av läraren som motivationshöjare är att läraren är tydlig. Vidare ser Chen och Liu (2013) en koppling mellan hur läraren hanterar lärsituationer i klassrummet och språklig ängslan. En lärare som korrigerar elever inför klasskamrater motiverar sällan sina elever till språkutveckling. Motivationen kan anses som en bidragande faktor då det handlar om huruvida språklig ängslan och språkligt självförtroende uppstår eller inte (Dörnyei, 1994; Chen & Liu, 2013).

Motiverade elever har visat sig ha en lägre nivå av språklig ängslan (Chen & Liu, 2013). Lundberg (2007) har sett en koppling mellan motivation, språkligt självförtroende och ett intresse för flerspråkighet. En elev som känner att hen utvecklas och växer i sitt självförtroende tenderar i förlängningen att gå vidare i sina språkstudier, istället för att lära andraspråk som ett obligatoriskt skolämne i syfte att klara en kurs. En motiverad elev går in i språkundervisningen med ett personligt engagemang och vill lära sig för egen skull.

Läraren ansvarar för att motivera eleverna och hitta de undervisningsmetoder som hjälper dem framåt i språkutvecklingen. Motiverande språkundervisning ser olika ut från individ till individ (Dörnei, 1994; Chen & Liu, 2013). Att till exempel enbart använda sig av sång på engelska med en grupp elever som inte uppskattar att sjunga är inte relevant även om sånger generellt har visat sig vara en effektiv väg in i språket.

### 5. Teori

I följande avsnitt redovisas det teoretiska ramverk som används i denna studie. Genom att koppla denna studie till utvalda delar av MacIntyres (2007a; 2007b) teori *Willingness to communicate* (WTC), kan de delar av språkinläring och språklig ängslan som denna studie omfattar inkluderas. Fokus ligger därmed på de delar av teorin som är mest relevanta för studiens syfte och frågeställningar.

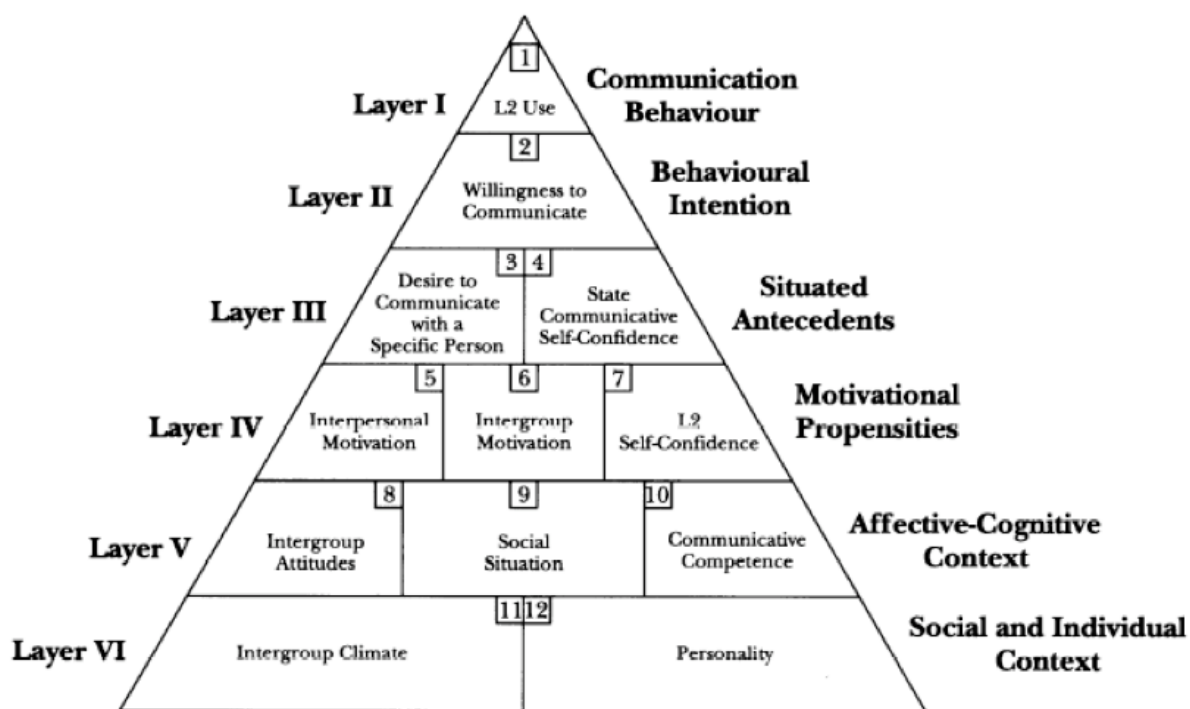
## **5.1. Willingness to communicate (WTC)**

Studiens syfte är att undersöka hur ett antal lärare resonerar kring begreppet språklig ängslan. Genom att använda WTC som teoretiskt ramverk för analys av resultat senare i denna studie, kan lärarnas tankar kring motivationshöjande åtgärder och konsekvenser av språklig ängslan tydliggöras.

Enligt MacIntyre (2007b) påverkas språkinläring av motivation och graden av språklig ängslan. Han förklarar vidare att språkinläring kan delas in i två olika processer. För det första handlar det om processen inom individen, för det andra handlar det om processen inom gruppen. Dessa processer kan samverka till att när tillfälle ges så kan språkinläraren omedvetet eller medvetet ta beslutet att kommunicera. MacIntyre (2007b) hävdar även att det som håller tillbaka eleven, när tillfälle ges till kommunikation, kan vara nyckeln till att eleven går från att vara språkinlärare till att bli språkanvändare. Skillnaden mellan språkinlärare och språkanvändare avgörs av ett beslut hos individen om hen beslutar sig för att kommunicera på ett andraspråk när tillfälle ges, eller väljer att lära sig språket under tystnad (MacIntyre, 2007a).

### **5.1.1. WTC-pyramiden**

WTC beskrivs som en pyramid med sex lager. De tre nedersta lagren benämner MacIntyre (2007b) som de varaktiga påverkningarna. I botten (lager sex) av pyramiden finns individen och det sociala sammanhanget. MacIntyre (2007b) hävdar att denna nivå av pyramidmodellen kan påverkas till liten del av individen själv. Individen föds med vissa gener som styr egenskaper och färgas av den sociala gemenskap som omger hen. Vidare beskrivs lager fem som individens kognitiva sammanhang. I denna nivå föds motivationen till språkinläring. Motivationen styrs av en önskan att närma sig målspråket, och samtidigt en viss nervositet över att göra detta närmande. Lager fyra bygger på erfarenheter och självförtroende hos individen. I lager tre övergår påverkningarna från att vara varaktiga till att vara situationsbaserade. De situationsbundna påverkningarna finns här och nu. På denna nivå av pyramiden finns en vilja att prata med en specifik person, och ett upplevt självförtroende hos individen. I detta lager görs försök till att prata målspråket. Det näst sista lagret i pyramiden (lager två) representerar det sista steget i förberedelserna till att kommunicera på målspråket. I denna nivå tas det medvetna eller omedvetna beslutet att prata eller förbli tyst. Blir beslutet att prata så hamnar individen i nivå ett och kan anses vara språkanvändare. Enligt MacIntyre (2007b) är språkanvändandet hos en individ alltid något som individen själv bestämmer över.



**Figur 1.** MacIntyres (2007b) WTC pyramid

Teorin bottnar enligt MacIntyre (2007a) i frågorna:

- Kommer individen att välja att kommunicera på L2 trots språklig ängslan?
- Om svaret är nej, vad skulle kunna motivera eleven att kommunicera?

MacIntyre (2007a) beskriver att WTC kan ses ur både individ- och socialt perspektiv. Dessa perspektiv kan antingen stärka eller försvaga WTC. I denna studie ligger fokus på lärarens roll. Därmed kommer det sociala perspektivet att användas, i första hand via klassrummet och lärarens yrkesroll. Läraren representerar en annan social grupp än eleven, och blir därmed den språkliga förebild som kan få den språkängsliga eleven att ta beslutet att kommunicera. Eleven kan ta beslutet medvetet eller omedvetet till att kommunicera med läraren (en specifik person) under lektionstid (ett specifikt tillfälle). Genom att arbeta för att dessa tillfällen till kommunikation ska uppstå, skapar läraren tillfällen då eleven kan kommunicera utan att ängsligheten hindrar motivationen hos eleven. Lärarens roll återfinns i nivå tre i WTC pyramiden. Lyckas läraren stärka det språkliga självförtroendet hos eleven i nivå tre, blir nästa nivå att eleven kommunicerar med andra (till exempel klasskamrater) än den specifika personen (läraren) (MacIntyre, 2007b).

### 5.1.2. Klassrummet som socialt verktyg

Genom att titta på klassrummet som verktyg för den sociala interaktionen tydliggörs en av studiens frågeställningar: Hur arbetar lärarna för att motivera unga språkinlärare att prata engelska?

MacIntyre (2007b) anser att elever med språklig ängslan missar den sociala interaktionen i klassrummet genom att situationen framkallar negativa känslor hos individen. Klimatet i klassrummet bör därför vara lekfullt och tillåtande för att bjuda in även de ängsliga eleverna. Den sociala arenan för ett barn i språkinläring utgörs vanligtvis av klassrummet. Därmed är

det av stor vikt att klassrummet erbjuder ett rikt utbud av social interaktion (MacIntyre, 2007b).

Lärtillfällen i en social interaktion uppstår då vi förstår vad som sägs och själva deltar i konversationen. I alla skolämnen är konversationen viktig, men i språkinläring är den speciellt viktig. Ordförråd, uttal och självförtroende stärks då eleven förstår vad som sägs, lyssnar på andra som pratar engelska och själv kanske deltar i konversationen (Pinter, 2006, s.12). Interaktionen mellan individer i klassrummet gör att förståelse och förtrogenhet till målspråket fördjupas. Elevens beslut om att prata eller vara tyst kan avgöras av elevens roll i den sociala gemenskapen (MacIntyre, 2007a; MacIntyre, 2017). Klassrummets klimat och attityden i klassrummet kan bli avgörande för om eleven väljer att prata eller ej (MacIntyre, 2007b).

## **5.2. Koppling mellan WTC och studiens syfte**

Genom att jämföra de lärare som ingår i studien, utifrån hur de resonerar kring språklig ängslan, kan sammanfattningarna av svaren som framkommer resultatavsnittet jämföras med WTC-pyramiden. Enligt MacIntyre (2007a) samspelar de olika lagren individuellt hos varje språkinlärare. Varje lager har betydelse för den språkliga utvecklingen. Vägen till elevens beslut att prata engelska är individuell. Därmed är inte intentionen med denna studie att sätta in svaren i de olika lagren, utan att synliggöra hur lagren kan samverka. Horwitz (2017) hävdar att då lärare skapar sig en förståelse kring elevers språkliga ängslan ur ett komplext system av faktorer som påverkar på olika sätt, angrips problemet utifrån WTC. Förhoppningen är att de lärare som ingår i studien bidrar med erfarenheter som leder till en ökad förståelse över relevanta arbetsmetoder för att stärka elever med språklig ängslan och hur de motiverar ängsliga elever till att besluta sig för att prata och därmed bli språkanvändare.

## **6. Metod**

I detta avsnitt redovisas val av metod, informanter och analysmetod. Avsnittet innehåller även information om hur undersökningen utförts, pilotstudie, de etiska ställningstaganden som beaktats samt de åtgärder som gjorts för att säkerställa undersökningens reliabilitet och validitet.

### **6.1. Val av forskningsmetod**

Syftet med denna studie är att undersöka lärares syn på språklig ängslan hos elever i de lägre årskurserna. För att få svar på forskningsfrågorna föll valet på en webbaserad enkätundersökning med öppna och slutna frågor. De öppna frågorna besvaras med egna ord medan de slutna frågorna har svarsalternativ. Genom att publicera enkäten på internet är det möjligt att nå lärare från hela Sverige och en bredare uppfattning av lärares tankar och åsikter kan fångas in än om insamlandet skulle ske på en specifik skola eller kommun. Resultatet omfattar inte en större grupp lärare utan endast de lärare som deltog i enkätundersökningen. De frågor som utgör enkäten redovisas i bilaga 2.

Enkät är ett effektivt sätt att nå ut till informanter i undersökningar där tid och resurser är begränsade (McKay, 2006, s. 36). Stukat (2011, s. 47) beskriver enkätundersökning som ett verktyg för att nå ut till fler informanter för att ge en vid överblick och detta ger forskaren

möjlighet att generalisera. Enkäter når ut till fler lärare som inte har någon relation till forskaren, informanterna kan vara anonyma och svaren blir ärligare. En enkätundersökning erbjuder en starkare anonymitet än exempelvis intervjuer (Björkdahl Ordell, 2007, s. 84). Den här sortens metod gör att bortfallet tenderar att öka enligt Björkdahl Ordell (2007, s. 89) eftersom det är lättare för informanten att utebli från undersökningen utan den personliga kontakten med forskaren. En nackdel med metoden är enligt McKay (2006) att informanterna lämnar svar som hen tror att forskaren vill ha eller att svaren inte är djupgående. Genom att samla in många enkäter blir risken mindre att nackdelarna med metoden påverkar resultatet. Författaren till denna studie anser att fördelarna väger upp nackdelarna. Stukat (2011, s. 49) och Larsen (2009, s. 48) ser fördelar i att utforma enkäter med öppna och slutna frågor i kombination då detta öppnar upp för frågor som dels är styrda av forskaren och samtidigt ger informanten utrymme för att svara med egna ord. Detta är även ett sätt för forskaren att reglera mängden empirisk data som kommer att samlas in. Består enkäten av enbart öppna frågor kan datamängden bli antingen för liten eller för stor (Stukat, 2011, s. 49).

## 6.2. Urval och genomförande

Informanter till undersökningen efterfrågades på forum för F-3 lärare på Facebook. Först efterlystes deltagare i den slutna Facebookgruppen- ”Engelska F-3”. Då gruppen är avsedd för just den grupp av lärare som eftersöks borde andelen lärare som fått tillgång till enkäten begränsats till de som berörs. Efter att enkäten legat ute sex dagar och endast 12 svar inkommit utökades sökandet till att inkludera medlemmar i gruppen- ”årskurs F-3 Tips och idéer (endast för pedagoger och studenter)”. Detta beslut togs för att öka svarmängden. Enkäten var tillgänglig för samtliga medlemmar och kunde besvaras direkt via en länk. En kort beskrivning av mig och syftet med enkäten presenterades i inlägget. I inlägget beskrevs även vilka lärare som söktes, i detta fall lärare som undervisar i Engelska F-3. För att säkerställa att det var F-3 lärare som svarade på enkäten så tillfrågades informanterna om vilka årskurser de undervisar engelska i. Två av informanterna svarar att de inte undervisar i F-3, dessa enkäter ingår inte i resultatet för denna studie.

Genom att efterlysa lärare i grupper avsedda för lärare som passar in i de kriterier som forskaren sätter upp och deltagandet anmäls frivilligt benämns av Trost (2007, s. 31) som ett bekvämlighetsurval. Det finns ett samband mellan studier med ett bekvämlighetsurval och att studien saknar förutbestämt antal informanter (Trost, 2007). Enkäten låg ute i sju dagar och 32 svar samlades in, vilket ansågs vara tillräckligt många. Detta beslut togs då de svar som kom in upprepade information och inte tillförde nya upptäckter. Efter att teoretisk mättnad ansågs ha uppnåtts så kom fler svar in, men dessa togs inte med i resultatet då svaren i dessa inte skilde sig från de som kommit in under avsatt tid.

När en undersökning med enkät utförs kan inte forskaren styra över hur omständigheterna kring informanten ser ut. Trost (2007, s. 60) anser att detta kan påverka hur svaren blir. Även om enkäten ser likadan ut för samtliga deltagare gör inte den sociala verkligheten hos deltagarna det. Han jämför detta med att till exempel påverka informanten med tonfall vid en intervju och detta sänker graden av standardisering. För att höja standardiseringen skulle forskaren behöva styra informanterna så att samtliga svarar på frågorna under samma förhållande och samma tid. Detta är inte möjligt att påverka men dilemmat beaktas under studien.

Eftersom enkäterna skickades ut via Facebook med en länk till enkäten är det inte möjligt att göra en bortfallsanalys. Antalet lärare som läser enkäten men inte svarar på den går inte att



redovisa. Inte heller går det att redovisa hur stor del av gruppens medlemmar som inte sett inlägget.

### 6.3. Analysmetod

Att analysera empiriskt material i en kvalitativ studie ställer höga krav på forskarens kreativa förmåga och omdöme, varje studie tillåter forskarens erfarenheter och upplevelser generera nya insikter enligt Fejes och Thornberg (2015, s.36). Detta är både studiens styrka och svaghet. Tidiga insikter kan lätt påverka analysen av insamlade data, detta bör forskaren tänka på och försöka se på materialet med öppet sinne (McKay, 2006, s. 56). Som rekommenderas av McKay (2006, s. 46) har svaren lästs flera gånger. Genom att läsa svaren flera gånger får man en bild av vad informanten vill förmedla, och risken för att data övergeneraliseras minskar (McKay, 2006, s. 46).

Enkätsvaren har analyserats med flera analysmetoder. Fejes och Thornberg (2015, s. 37) benämner detta arbetssätt med begreppet *ad hoc*. *Ad hoc* innebär att forskaren kombinerar flera analysmetoder för att hitta samband i det insamlade materialet. De olika analysmetoder som använts i denna studie är kategorisering och tolkning.

De inkomna enkäterna skrevs ut på papper för att underlätta jämförelse mellan dem och lästes igenom flera gånger. Därefter skrevs en sammanfattning ut från Google forms och informanternas svar färgkodades utifrån kategorier. Svaren kategoriserades, likheter och skillnader analyserades under tre rubriker som kopplades till studiens frågeställningar. Dessa tre rubriker är: *lärarnas tankar om språklig ängslan, elevers motivation samt koppling mellan lärarens egen attityd till engelska och elevernas motivation*. Kategorisering är, enligt Fejes och Thornberg (2015, s. 37), ett sätt att reducera insamlad data. Utifrån de tre rubrikerna tolkades lärarnas tankar djupare. Fejes och Thornberg (2015, s. 37) beskriver denna tolkning av datamaterial som en analysmetod där forskaren kommer fram till mer eller mindre spekulativa slutsatser. Som referensram till tolkningarna användes de olika lagren i MacIntyres (2007b) WTC- pyramid.

### 6.4. Reliabilitet och validitet

Reliabilitet i ett forskningsresultat säkras genom att resultatet är trovärdigt, rimligt, noggrant och möjligt att upprepa under liknande former. Validiteten i ett forskningsresultat säkras då det mätinstrument som används passar syftet och mäter det som avses att mätas (Stukat, 2011, s. 133). Fejes och Thornberg (2015, s. 259) benämner en kvalitativ studies reliabilitet och validitet med ord såsom exempelvis trovärdighet och tillförlitlighet då de finner dessa som mer passande begrepp.

För att säkerställa studiens validitet skickades pilotenkäter ut till två lärare som undervisar i engelska i F-3. Lärarna svarade på frågorna och lämnade synpunkter på frågornas formuleringar. Därefter omarbetades frågorna och skickades till samma lärare igen. Att dessa två lärare redan hade en bild av enkäten vid det andra tillfället påverkar inte resultatet då dessa två svar inte ingår i studiens resultat. Genom att utföra testundersökningar så kan oklara frågor i enkäten formuleras tydligare och missförstånd undvikas, detta är ett sätt att höja studiens reliabilitet. Trost (2007, s. 65) hävdar att en enkät med lättbegripliga frågor får en hög grad av reliabilitet då i stort sett alla som svarar på enkäten uppfattar frågorna på samma sätt. I studiens resultatavsnitt rensas irrelevant information bort från resultatet och endast den information som kan kopplas till forskningsfrågorna redovisas. Om majoriteten av

informanterna lämnar liknande svar bör forskaren reflektera över om detta beror på frågans formulering eller om svaret speglar verkligheten (McKay, 2006, s. 41).

Det finns en risk att reliabiliteten i en kvalitativ studie sjunker då en sådan undersökning baseras på forskarens analys av informationen. Det är lätt att fastna i den egna förförståelsen då man gör en kvalitativ analys (Fejes & Thornberg, 2015, s.262). För att höja reliabiliteten i denna studie redovisas forskningsförloppet noggrant. Ett transparent forskningsförlopp leder till att andra lättare kan förstå hur forskaren kommit fram till de slutsatser som redovisas i resultatdelen (Stukat, 2011, s. 134).

## **6.5. Etiska ställningstaganden**

För att skydda informanterna som deltar i en studie finns det fyra konkreta huvudkrav för forskaren att följa (Stukat, 2011, s.139). Under arbetet med denna studie har det grundläggande individskyddskravet beaktats i arbetets samtliga steg för att säkra en god forskningsetik.

*Informationskravet* och *samtyckeskravet* har tillgodosetts genom att informanterna tagit del av ett informationsbrev där syftet med undersökningen klargörs och där lärarna informeras om att deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan förklaring om denne så önskar. I informationsbrevet finns också kontaktuppgifter till ansvariga personer och det lärosäte som undersökningen knyts till (Se bilaga 1). Larsen (2009, s. 13) påtalar att ett etiskt dilemma kan vara om informanterna bör veta allt om undersökningens syfte. Detta etiska dilemma togs i åtanke och resultatet blev att syftet endast presenteras övergripande.

*Konfidentialitetskravet* beaktades då personerna som ingick i studien anonymiserades, detta framgår i informationsbrevet. Alla uppgifter som samlas in kommer att behandlas av författaren och förvaras på vederbörligt sätt så att ingen kan komma åt dem. När examensarbetet är godkänt kommer det insamlade materialet att förstöras. Informanterna informeras om var de kan läsa studien efter publicering (Se bilaga 1).

*Nyttjandekravet* tillgodosågs då uppgifterna som samlades in kommer att användas i syftet att besvara studiens forskningsfrågor och inget annat. Uppgifterna som lämnas av informanterna sammanställdes och redovisas i examensarbetet.

## **7. Resultat**

Resultaten från enkäten redovisas nedan utifrån de kategorier som använts för att reducera textmaterialet. Likheter och olikheter jämfördes i syfte att skapa ett sammanhang. Av de 32 lärare som svarat på enkäten var 28 stycken behöriga lärare och 24 av dem var behöriga i att undervisa i F-3. Samtliga informanter angav att de undervisar elever i F-3 i ämnet engelska varav 15 lärare angav att de var behöriga i att undervisa engelska i de lägre åldrarna.

### **7.1. Lärarnas tankar om språklig ängslan**

Av de 32 lärarna har 28 av dem undervisat elever som visat ängslan eller nervositet över att prata engelska. Lärarna uppgav att de svårigheter de upplevt kring ängsliga elever ofta kan kopplas direkt till oro över att göra bort sig inför gruppen, exempel på hur oron yttrar sig är att eleven kan bli tyst eller prata svenska istället för engelska. En av lärarna uppgav att hen

undervisar både elever i F-3 och 4-6 och hen ser tydligt hur ängsligheten ökar från årskurs 4 och elever tappar lite av det språkliga självförtroende som yngre elever har.

Vid genomgång av informanternas svar framgick det att drygt hälften av lärarna inte kände till begreppet språklig ängslan (*language anxiety*) trots att majoriteten av dem upplevt konsekvenserna av denna ängslan. 28 av lärarna uppgav hur de definierar språklig ängslan. I svaren fanns det stor enighet om att språklig ängslan handlar om en känsla som yttrar sig i ångest, rädsla och osäkerhet. 24 av lärarna uppgav att de observerat en låsning hos eleverna när de ska prata engelska och detta tar bort glädjen som vanligtvis präglar språkinläring. Oro över att säga fel och bli utskrattad är en annan definition som flera av lärarna uppgav sig ha sett. 3 lärare svarade att de arbetar medvetet med klimatet i klassrummet. Att skratta tillsammans och inte åt varandra och visa att det inte är så farligt att göra bort sig är effektivt för att få eleverna att prata engelska. En av lärarna har inställningen att prova är en halv guldmedalj och detta ser hen till att tydliggöra för eleverna. En lärare som undervisar eleverna i svenska och engelska i årskurs 2 svarade:

Att förstå engelska är lättare än att prata det. I engelska läser det sig oftare för eleverna. Jag ser en tydlig skillnad i elevernas språkliga självförtroende mellan svenska och engelska. Det är nog lättare att vara verbal när man har ett rikt ordförråd.

28 lärare svarade på frågan om en viss ängslan hos eleverna motiverar språkinläring. 18 av lärarna ansåg inte att en viss ängslan hos eleverna skulle motivera språkinläring. De ser ängslan som ett hinder som hämmar eleverna. De elever som inte brukar prata under lektionen vinner på att känna att de lyckas. Det fanns dock 10 lärare som uppgav att ängslan kunde motivera språkinläring. De tror att viljan att göra rätt kan öka om eleven sporras av en viss ängslan. Viktigt är dock att detta endast gäller för de elever som redan tror på sig själva. En lärare som undervisar engelska upp till årskurs 6 uppger att hen upplever att när betygen närmar sig i årskurs 6 inser majoriteten av eleverna att de måste våga prova för att få det betyg de vill ha. En annan lärare uppgav att trots att hen inte skulle bygga sin undervisning på ängslan så kan osäkerheten trigga lite ”kämpaglöd”. Hen ställer sig dock mycket tveksam till att ängslan skulle motivera språkinläring. Läraren svarar att:

I så fall på det viset att de flesta vill vara till lags och visa att de kan göra det jag ber dem om. Att de känner sig lite osäkra kanske triggar lite kämpaglöd på det viset, men det är inget jag skulle bygga vidare på i min undervisning.

30 lärare uppgav att en tidig språkundervisning stärker det språkliga självförtroendet, svaren kan sammanfattas med att läraren drar nytta av den unga elevens oräddhet. En lärare uppgav i sitt svar på frågan om fördelar med en tidig språkundervisning:

Man borde börja i F- klass. Då är allt nytt för eleverna och det blir naturligt och man slipper att de är rädda eller oroliga att göra bort sig. De har ännu inte utvecklat pinsamnerven.

På frågan om det finns några nackdelar med tidig språkinläring nämnde två lärare att det är svårt att hitta tid till det. Att använda språket dagligen i alla möjliga sammanhang är enligt en av lärarna en metod hen använder för att få in språket tidigt trots att engelskan inte har någon egen plats på elevernas schema. En lärare svarade att:

Finns det ens några nackdelar? Kan inte se annat än att det handlar om tiden.

Bristen på tid till tidig språkinläring kan inte ses som en nackdel utan snarare en faktor som försvårar det.

## 7.2. Lärarnas tankar om elevers motivation

30 lärare lämnade svar på frågan om hur de brukar motivera elever till att prata engelska. Lärarnas tankar om elevers motivation kan sammanfattas med att elever motiveras då de tidigt ser nyttan av att kunna språket och att ha roligt med språket. Att uppmärksamma nyttan med att kunna använda engelska i olika medier (film, musik, data) och möten med andra människor verkar motiverande för de flesta elever:

Jag vill att de ska förstå och kunna kommunicera i olika medier och möten med andra människor.

En lärare uppgav att lek motiverar språkinläring i hens elevgrupper. Genom att i leken uppmuntra språkanvändande och inte korrigera i början är viktigt. En annan lärare svarade att hen medvetet gör bort sig, eftersom eleverna motiveras och stärks av att kunna rätta läraren. Hen skriver och uttalar ibland ord fel och det gör att de skrattar mycket tillsammans. Ett användbart sätt är enligt denna lärare att använda olika engelska dialekter. Undervisningen ska vara kul för att motivera eleverna:

Våga själv! Tramsa och spela teater, först öva själv och sen mot en kamrat eller lärare.

Att eleverna ser nyttan med att kunna använda det engelska språket är enligt 15 av lärarna en motivationshöjare. En lärare svarade:

Peppa och stötta, förklara varför det är bra att kunna om eleven själv inte förstår. Visa på vilka vägar som öppnar sig med språk.

Två av lärarna svarade att de kopplar undervisningen direkt till det verkliga livet genom att exempelvis kunna hänga med i populärkultur (film, musik, data). En av lärarna uppgav att hens klass har en fadderklass i Tanzania som eleverna brevväxlar med och detta ger en direkt koppling till nyttan av att kunna språket. När eleverna känner sig redo för att prata engelska planerar läraren att klassen ska börja prata med fadderklassen på Skype.

17 av lärarna uppgav att då de jobbar med sånger, rim, ramsor i kör skapas en kravlös situation i klassrummet som motiverar språkanvändande. Det framgår av lärarnas svar att de flesta anser att med ett genomtänkt arbetssätt blir eleverna aktiva. Genom att under lekfulla former exponera eleverna för engelska lockas även de ängsliga eleverna till att delta i samtalen anser de flesta av de tillfrågade lärarna. En av lärarna svarade:

Allt som handlar om att ha kul motiverar språkanvändandet. Alla vill vara delaktiga. Eleverna rycks med.

När det gäller frågan om lärarna tror att alla elever kan prata engelska när de medvetet har bestämt sig så är lärarna relativt överens. De lärare som ställer sig positiva till påståendet kan sammanfattas med att alla kan prata engelska mer eller mindre. Vissa elever behöver mer tid än andra för att komma dit. De anser även att utan stöttning från klasskamrater och lärare motiveras sällan en ängslig elev till att prata. 6 av 30 lärare höll inte med om påståendet, men valde att inte lämna någon kommentar till varför de tror att det inte stämmer. En lärare svarade kanske och uppgav:

Det finns undantag, ett exempel på ett sådant är elever med någon form av dyslektiska svårigheter. Dessa elever kan ha det tillräckligt svårt att klara av sitt förstaspråk.

Lärarens svar visar ett exempel på hur medvetenheten hos lärarna ser ut. Nästan alla lärare som svarade på frågan nämnde att det i varje elevgrupp finns undantag.

### **7.3. Lärarnas tankar om kopplingen mellan lärarens attityd och elevernas motivation**

Samtliga lärare som svarade på enkäten undervisar eleverna i fler ämnen än engelska.

26 av lärarna uppgav att de tyckte mycket om engelska under den egna skolgången. 6 av de 32 lärarna uppgav dock att engelskan framkallade negativa känslor. En av lärarna svarade att hen var livrädd när engelsklektionen närmade sig men skriver också att hen använder denna upplevelse till sin fördel idag. Hen kan förstå elevernas ängslan och har berättat för dem om sin egen känsla från att vara elev. Hen ser att genom att vara öppen med sina egna känslor vågar eleverna mer. Hen får en gemenskap och upplever att ängsliga elever har ett stort förtroende och de vågar berätta om sina känslor. En annan lärare som upplevde engelskundervisningen negativt använder sig av den erfarenheten till att ställa krav på eleverna som de känner att de kan leva upp till. Läraren kopplar sina egna negativa känslor till att inte kunnat leva upp till de krav som ställdes på hen som elev. Samtliga av de sex lärare som hade negativa känslor till engelska under den egna skolgången uppgav att det inte påverkar deras undervisning negativt, de anser snarare att de har en fördel i att kunna förstå eleverna och att de vet vad en lärare inte bör göra av egen erfarenhet. En av lärarna med negativ erfarenhet av den egna skolengelskan svarade:

Jag vill definitivt vara en roligare lärare än vad mina var. Jag försöker fokusera mer på muntlig kommunikation vilket det var minimalt av under min skoltid.

Bland de 22 lärare som upplevde engelskundervisningen positivt tror 13 stycken att deras positiva attityd smittar av sig. En av dessa lärare uppgav att man bör ha i åtanke att lära sig ett nytt språk bör påminna om hur barnet lär sig sitt förstaspråk. Elever bör ges god tid att lyssna på det språk som ska läras innan de själva ska producera språk. En annan lärare svarade att den egna skolengelskan nästan enbart bestod av "katederundervisning" och trots att hen var positiv till ämnet påverkades hens attityd av undervisningen som upplevdes som omotiverande. Detta är något hen ser som en styrka i den egna undervisningen, hen ser till att undervisningen är varierad och bygger på elevernas intressen och på att ha roligt. Samtliga lärare ansåg att den egna inställningen påverkar eleverna men så länge man är medveten om detta behöver inte negativa känslor leda till omotiverade elever.

### **7.4. Lärarnas avsatta tid för att prata engelska**

31 av 32 av lärarna avsätter så mycket tid som möjligt till att eleverna ska prata engelska på lektionerna. Flertalet uppgav att då eleverna lyssnar på läraren som pratar engelska är en viktig del av att motivera eleverna till att själva prata. Endast en lärare svarade att alldeles för lite tid avsätts till att eleverna själva ska prata. Hen uppgav att eleverna har 30 minuter engelskundervisning i veckan och 5 minuter av dessa ska eleverna själva prata. Detta ansåg hen är alldeles för lite. Men läraren tror att lyssna är en viktig del av språket för de yngre eleverna. Undervisningen handlar om att eleverna ska få smaka på språket innan de själva kan producera det. Läraren svarade på frågan om hur stor del av lektionen hen i snitt lägger på att eleverna ska prata engelska:

Väldigt lite faktiskt. De har 30 minuter i veckan och av de 30 minuterna kanske 5 minuter är tid då jag antingen ställer frågor och vill ha svar från eleverna, antingen valfria svar om de räcker upp handen, eller svar i kör. Fokus i de yngre åldrarna bör vara på att höra så mycket engelska som möjligt så att man får ett inre lexikon innan man fokuserar på att producera språket. Det handlar mest om att få pröva och smaka på språket för de yngre åldrarna.

En lärare som avsätter mycket tid svarade:

Stor del. Men då genom körläsning och sång. Ingen blottas att tala mot sin vilja.

De flesta av lärarna avsätter så mycket tid som möjligt till att eleverna själva ska prata eller exponeras för andra som pratar engelska, således kunde slutsatsen dras att lärarna är eniga i att språk föder språk.

## 8. Diskussion

Diskussionsavsnittet består av två delar. I den första diskuteras metodvalet och de styrkor och svagheter som framkom under arbetet. I den andra delen diskuteras resultatet av studien och resultatet kopplas till tidigare forskning samt det teoretiska ramverket WTC och studiens frågeställningar. Studiens frågeställningar är:

- Hur tänker lärarna i studien kring begreppet språklig ängslan hos elever i de lägre åldrarna?
- Hur anser lärarna att elever som upplever språklig ängslan kan motiveras till att prata engelska?
- Hur anser lärarna att elevernas attityd till engelska kan påverkas av lärarens inställning till ämnet?

### 8.1. Metoddiskussion

Forskningsbakgrunden består av studier gjorda på äldre språkinlärare än F-3, det är bara Lundberg (2007) som undersökt unga elever. De övriga studierna anses ändå relevanta då språklig ängslan förekommer hos elever i alla åldrar. I denna studie är syftet att undersöka lärares syn på begreppet och hur man kan motivera elever till att prata engelska och då kan det vara relevant att titta på hur ängsliga elever motiveras till att prata oavsett ålder. Studien är en kvalitativ undersökning med kvantitativa inslag. De kvantitativa frågorna i enkäten bidrar till en förståelse för författaren som hjälp till resultatanalysen. Enkät som metod för insamlande av material valdes då intentionen med studien var att presentera lärares syn på språklig ängslan och synen på hur man motiverar elever till att prata engelska. Genom att utforma en webbenkät kunde lärare i hela Sverige nås och dessa kunde vara helt anonyma. Den begränsade tiden som enkäten kunde ligga ute bidrog dock till att mängden enkätsvar hamnade på 32, intentionen var att samla in 30-50 enkäter. Resultatet på 32 svar anses godtagbart. Något som även kan ha bidragit till det relativt låga deltagarantalet är att en enkät som publiceras i ett flöde av information kan försvinna i mängden. Detta är dock svårt för forskaren att påverka i enkätundersökningar som publiceras på internet.

Teoretisk mättnad ansågs ha uppfyllts vid 32 enkätsvar, materialet ansågs vara tillräckligt stort för att kunna dra slutsatser även om ett större antal skulle bekräfta dessa och stärka studiens reliabilitet.

De informanter som efterfrågades till studien var lärare som undervisar i engelska i F-3. Denna ram begränsade informanter, urvalet kunde ha breddats till lärare som har erfarenhet att undervisa engelska i F-3. Trost (2007, s. 37) påtalar att storleken på urval kan påverka sannolikheten att resultatet ska vara representativt för en grupp människor. Han påtalar dock att ett mycket stort antal deltagare inte automatiskt ger hög precision, det uppstår alltid problem i mätmetoder. De problem som uppstår ska redovisas i studien för ett transparent forskningsförlopp. Majoriteten av deltagarna i studien är införstådda med begreppet språklig ångslan även om inte samtliga känner till begreppet vilket kan vara en konsekvens av att deltagandet anmälts frivilligt och gjort att de lärare som är intresserade av ämnet svarat på enkäten. Stukat (2011, s. 70) menar att resultatet i en undersökning där deltagarna anmält sig själva inte representerar en större grupp än de lärare som deltagit i undersökningen. Således har studien låg generaliserbarhet (Stukat, 2011, s. 136).

Ett problem som uppstod var att svaren slutade komma in, detta löstes med att sökandet av informanter utökades till ytterligare lärarforum på Facebook. Efter att sökområdet utökats fortsatte svaren att komma in. Avstannandet i inkomna svar i den första gruppen kan vara en konsekvens av att enkäten halkat ner i flödet och inte längre nådde fram till berörda personer. Det kom inte in fler svar trots att jag skickade ut 2 påminnelser. En reflektion som gjordes var att flest svar kom in under helgen, detta kan kopplas till att det är på helgerna som människor kan ta sig tid att sitta ner och svara på frågor. Att informanterna kunnat svara då de haft tid kan vara metodens främsta fördel.

Analysen av det insamlade materialet underlättades av att svaren kunde kategoriseras med hjälp av de slutna frågorna med svarsalternativ därefter kunde karaktäriserande svar plockas ut ifrån kategorierna för att visa på generella åsikter.

## **8.2. Resultatdiskussion**

Resultaten diskuteras och kopplas till MacIntyres WTC pyramid samt tidigare forskning för att besvara studiens forskningsfrågor. Pyramiden delas i två delar som MacIntyre (2007b) kallar *de varaktiga påverkningarna* vilka är de nedre lagren som innehåller de egenskaper som eleven har. Den andra delen är *de situationsbundna påverkningarna* vilket utgör de övre lagren av pyramiden och det är vad som händer här och nu.

### **8.2.1. De varaktiga påverkningarna**

Horwitz (2010) skriver att språklig ångslan är svårt att definiera. Därför tillfrågades lärarna i studien hur just de ser på begreppet. Lärarnas svar visar att de var relativt överens om att det kan definieras som en negativ känsla som hämmar elevens utveckling. Denna negativa känsla skiljer sig från den vanliga oron över att möta något obekant. Det är intressant att 27 av 32 lärare i studien har undervisat språkligt ångsliga elever, dessa lärare definierar begreppets innebörd på liknande sätt som det definieras i forskningsbakgrunden. Horwitz (2010) och Yoon (2012) definierar språklig ångslan som en situationsbunden ångslan som liknar scenskräck, och som bottnar i elevens egen uppfattning och språkliga självförtroende. Enkätsvaren visar att lärarna i denna studie är av samma åsikt. Detta trots att bara drygt hälften av informanterna känner till att det finns ett begrepp för det de har upplevt.

De flesta lärare som ingick i studien ansåg att ansvaret för att motivera elever till att prata engelska ligger hos lärarna själva. Genom att agera språkliga förebilder och genom att arbeta för ett tillåtande klassrumsklimat motiveras samtliga elever till att använda engelska. Då de 6 lärare som upplevde den egna skolengelskan negativt använder den egna osäkerheten för att hjälpa ängsliga elever framåt stämmer lärarnas svar överens med vad Lundberg (2007) och Yoon (2012) nämner som ett framgångsrikt arbetssätt. Yoon (2012) anser att lärare borde arbeta aktivt för att stärka det egna språkliga självförtroendet. Detta är inte ett problem enligt vad som framgår av enkätsvaren, de lärare som svarat anger att de vet hur de ska använda sin egen erfarenhet till något positivt. Enligt MacIntyre (2007b) är motivationen en viktig byggsten i WTC- pyramiden. Motivationen är drivkraften som för eleven närmare det språk som ska läras in. Lärarens betydande roll som språklig förebild är också en del av MacIntyres WTC- pyramid. Lärarna i studien ansåg att vägen till motiverade elever är en lärare som använder lek och skratt i undervisningen och tidigt uppmärksammar nyttan med att kunna använda engelska.

När det handlar om huruvida ängslan kan användas som en motivationshöjare var majoriteten av lärarna eniga med Horwitz (2016), men det finns några som uppgav att ängslan kan motivera eleverna. Detta kan kopplas till lärarnas definition av begreppet. De lärare som ställer sig positiva till ängslan kände inte till begreppet språklig ängslan, de definierar begreppet så som att eleven känner sig lite orolig. I definitionen av begreppet hos de lärare som ställde sig negativa till ängslan finns förklaringar av djupare karaktär så som att elevens rädsla över att göra fel hämmar elevens språkinläring. Lärarnas syn på hur ängslan kan bidra till ökad motivation baserades på deras definition av begreppet språklig ängslan. Bland de lärare som uppgav att ängslan kan motivera språkinläring gäller det endast de elever som redan har ett språkligt självförtroende och inte elever som är osäkra i sin språkinläring vilket stämmer överens med Sajedi (2016).

Enigheten bland lärarna gällande frågan om att alla elever kan prata engelska när de bestämt sig för det stämmer väl in på MacIntyres WTC- pyramid. Av lärarnas svar kan slutsatsen dras att de håller med om att med hjälp av varaktiga och situationsbundna påverkningar kan de flesta elever motiveras till att prata engelska.

### **8.2.2. De situationsbundna påverkningarna**

Läraren och attityden i klassrummet är betydelsefulla för elevens situationsbundna påverkningar på vägen till att bli språkanvändare. Det framkom i analysen av lärarnas svar att undervisas av en bekant vuxen ingår i den situationsbundna påverkan som bidrar till motivation och en trygghet till att våga försöka kommunicera på målspråket. Detta stämmer väl med Lundbergs (2007) tankar kring att engelska bör undervisas av en lärare som är bekant för eleverna. Lärarnas syn på klassrumsklimatets betydelse för ängsliga elever styrker Chen och Lius (2013) hypotes om att en positiv attityd kring eleven kan reducera språklig ängslan.

En tidig språkundervisning ansåg vara viktig enligt samtliga informanter och vikten av detta bekräftas av Lundberg (2007). Den enda nackdelen som framgick är att tiden inte finns för att påbörja undervisningen så tidigt. Några av informanterna uppgav att de hittat en lösning till detta. De använder engelska på eget bevåg under en skoldag i olika situationer. Att arbeta på detta sätt ökar elevernas exponering för målspråket (Dörnyei, 1994) och en tidig motivationshöjning kan motverka språklig ängslan (Lundberg, 2007).

### **8.2.3 Verbal kommunikation och styrdokument**

Lärarnas svar i enkäten visade att de följer läroplanen då de arbetar mot de långsiktiga målen. Fokus i lärarnas undervisning ligger som skolverket rekommenderar (Skolverket, 2017a) på



att eleverna utvecklar sin förmåga i att prata engelska via elevnära material där de ser nyttan av att kunna använda språket. Endast en lärare ansåg att eleverna ges för lite tid till att själva prata. Det intressanta i detta svar är att hen själv anser att eleverna borde få mer utrymme till att använda språket men hen tror samtidigt att eleverna bör få bekanta sig med språket innan de kan använda det. Vid djupare analys av svaret kan lärarens arbetsmetod vara genomtänkt och den långsiktiga planen för läraren kan vara att eleverna stärker sitt språkliga medvetande och ordförråd för att motivera eleverna till att bli språkanvändare. Genom att ha ordförråd och medvetenhet kan osäkerhet och oro över att prata engelska minimeras. Detta skulle bekräfta att motivation sänker nivån av språklig ängslan (Chen & Liu, 2013; Lundberg, 2007).

## **9. Slutsats**

Trots att majoriteten av de lärare som besvarat enkäten uppger att de undervisat ängsliga elever så känner förvånansvärt få lärare till att det finns ett begrepp för det de har erfarenhet av. Ändå kan de flesta ge en definition av begreppet och de metoder lärarna anger för att stödja ängsliga elever stämmer väl in på vad tidigare forskning säger. Genomgående i enkätsvaren finns motivation, tidigt språkligt självförtroende, lärarens roll och vikten av att ha roligt tillsammans på lektionerna med som viktiga ledord. Lärarna är medvetna om att deras attityd och erfarenhet av att studera engelska påverkar deras undervisning och lärarna verkar veta hur de ska använda erfarenheterna enligt de svar de lämnar. Lärarnas tankar och åsikter stämmer in på MacIntyres WTC (2007b), de instämmer i att beslutet att prata ligger hos eleven och de bör stödjas i varje lager på vägen till att de fattar beslutet att bli språkanvändare. 31 av 32 lärare som deltog i enkätundersökningen avsätter så mycket tid som möjligt av en lektion till att eleverna själva ska prata engelska vilket stämmer överens om vad skolverket (2017a) anser att undervisningen i engelska ska syfta till. Den lärare som begränsar elevers tid till att själva prata gjorde det för att eleverna ska ges möjlighet att bekanta sig med språket innan de producerar språket själva. Endast 10 lärare trodde att språklig ängslan motiverar språkinläring, men det är enligt lärarna viktigt att understryka att detta inte gäller alla elever. Elever som inte har språkligt självförtroende påverkas negativt av ängslan.

### **9.1. Fortsatt forskning**

Det finns väldigt lite forskning på språklig ängslan ur lärarens perspektiv. Lärarna i studien är överens om att elevernas motivation till stor del bygger på lärarens egen inställning till engelska och klassrumsklimatet. För framtida forskning skulle mer djupgående intervjuer av lärare kunnat kombineras med fältobservationer. På detta sätt skulle forskaren få möjlighet att skapa en bredare bild genom att ställa följdfrågor. Som sammanfattning skulle intervjuer av några elever som undervisades vid fältobservationen ge en bild av hur de upplever lärarens undervisningsmetod och hur eleverna anser att metoden motiverar språkanvändande. Då lärarna i undersökningen anser att läraren har en betydande roll i språkinläring så skulle forskning inom området bidra med värdefull information till undervisande lärare i de betydelsefulla första årens engelska

## Referenser

- Björkdahl Ordell, S. (2007) Att tänka på när du planerar att använda enkät som redskap. I: Dimenäs, J. (red)(2007) *Lära till lärare*. Stockholm: Liber.
- Chen, T-h. & Liu, H-j. (2013) Foreign language anxiety in young learners: How it relates to multiple intelligences, learner attitudes, and perceived competence. *Journal of language teaching and research*. 4(5), 932-938.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivation in the foreign language classroom. *The modern language journal*. 78(3), 273-284.
- Eriksson Barajas, K, Forsberg, C & Wengström. Y. (2013) *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & kultur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015) Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red)(2015) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gkonou, C. (2017) Towards an ecological understanding of language anxiety. I: Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J-M (red)(2017) *New insights into language anxiety*. Bristol: Multilingual matters.
- Gregersen, T. , MacIntyre, P D. & Olson, T. (2017) Do you see what I feel? An idiodynamic assessment of expert and peer's reading of nonverbal language anxiety cues. I: Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J-M (red)(2017) *New insights into language anxiety*. Bristol: Multilingual matters.
- Horwitz, E. (2010) Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. (2016) Reflections on Horwitz (1986) Preliminary evidence for the validity and reliability of a foreign language anxiety scale. *Tesol quarterly*, 50(4), 932-935.
- Horwitz, E. (2017) On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. I: Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J-M (red)(2017) *New insights into language anxiety*. Bristol: Multilingual matters.
- Larsen, A-K. (2009) *Metod helt enkelt*. Malmö: Gleerups.
- Lundberg, G (2007) *Teachers in action. Att förändra och utveckla undervisning och lärande I engelska I de tidigare skolåren*.(Licentiatavhandling i pedagogiskt arbete) Umeå universitet.
- Lundberg, G (2015) Engelska för yngre åldrar ur svensk synvinkel. *Communicare*, 5(1), 26-31.

- Lundberg, G. (2016) *De första årens engelska*. Lund: Studentlitteratur.
- MacIntyre, P D. (2007a) *Willingness to communicate in a second language: Individual decision making in a social context*. Cape Breton University.
- MacIntyre, P D. (2007b) Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The modern language journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P D. (2017) An overview of language anxiety research and trends in its development. I: Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J-M (red)(2017) *New insights into language anxiety*. Bristol: Multilingual matters.
- McKay, S. (2006) *Researching second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinter, K. (2006) *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press
- Sajedi, R. (2016) EFL learners' anxiety and their language achievement. *International journal of mental health and addiction*, 15(5), 1118-1121.
- Sandström, K. (2011) *Kidworthy works*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS (2010:800) *Skollag*.
- Skolverket (2017a) *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Stukat, S.(2011) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tóth, Z. (2017) Exploring the relationship between anxiety and advanced Hungarian EFL learners' communication experiences in the target language: A study of high- vs low-anxious learners. I: Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J-M (red)(2017) *New insights into language anxiety*. Bristol: Multilingual matters.
- Trost, J. (2007) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Yoon, T. (2012) Teaching english though english: exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. *Theory and practice in language studies*, 2 (6), 1099-1107.

## Bilaga 1- Informationsbrev

### Information om deltagande i undersökning av lärares syn på språklig ängslan inom ämnet engelska hos elever i grundskolans tidiga år.

Du tillfrågas härmed om deltagande i en undersökning som är en del i mitt avslutande examensarbete vid grundlärarprogrammet med inriktning F-3 vid Högskolan Dalarna.

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare resonerar kring begreppet *språklig ängslan* hos elever i F-3 i ämnet engelska. Frågorna handlar om dina tankar och erfarenheter kring elever som känner ängslan inför att prata engelska och din egen erfarenhet av att studera engelska.

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avsluta ditt deltagande utan att behöva motivera ditt val, och om så skulle vara fallet så kommer all eventuell information du lämnat att makuleras omgående och inte ingå i studien på något vis. Enkäten består av 23 frågor och tar ungefär 20 minuter att besvara.

Dina svar i enkäten kommer att anonymiseras och informationen kommer att presenteras enligt Högskolan Dalarnas forskningsetiska nämnds principer. Allt insamlat material kommer att sammanfattas av mig och makuleras när examensarbetet är färdigt. Resultatet av undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna och kommer att finnas tillgänglig online på DIVA (ett arkiv för forskningspublikationer och studentuppsatser).

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt personuppgiftslagen rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud ([dataskydd@du.se](mailto:dataskydd@du.se)).

Ytterligare information fås av nedanstående ansvariga.

Student: Ann-Sofie Upphagen  
Mail:  
Tel:

Handledare: Katarina Lindahl  
Mail:  
Tel:

Tack för visat intresse!

## Bilaga 2- enkätfrågor

1. **Hur länge har du arbetat som lärare? \***

*Markera endast en oval.*

- 0-5 år  
 6-10 år  
 mer än 11 år

2. **Har du lärarexamen? \***

*Markera endast en oval.*

- Ja  
 Nej

3. **När tog du den i så fall?**

\_\_\_\_\_

4. **Vilka årskurser har du behörighet att undervisa engelska i?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. **I vilka årskurser undervisar du engelska?**

*Markera alla som gäller.*

- Förskoleklass  
 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 Övrigt: \_\_\_\_\_

6. **Undervisar du dessa elever i andra ämnen än engelska? Om ja, vilket eller vilka?**

*Markera alla som gäller.*

- Svenska  
 Matte  
 NO  
 SO  
 Teknik  
 Övrigt: \_\_\_\_\_

7. Om du undervisar eleverna i andra ämnen, har du då uppmärksammat skillnad i den verbala förmågan hos samma elev mellan engelska och andra ämnen? Det vill säga, att eleven avstår från att prata på engelsklektionen trots att eleven inte uppvisar blyghet eller ängslan över att prata i de andra ämnena.

*Markera endast en oval.*

- Ja  
 Nej

8. Om ja, berätta lite om skillnader du upplevt.

---

---

---

---

---

## Undervisning

9. Kan du berätta lite om vad som fungerar bra i din engelskundervisning?

10. Kan du berätta lite om vad som fungerar mindre bra i din engelskundervisning?

---

---

---

---

---

11. Vilka fördelar tror du att det finns med en tidig språkundervisning?

---

---

---

---

---

12. Vilka nackdelar tror du att det finns med en tidig språkundervisning?

---

---

13. Hur stor del av lektionen brukar du i snitt lägga på att eleverna ska prata engelska?

---

---

---

---

---

14. Kan du berätta lite om hur du brukar motivera elever till att prata engelska?

---

---

---

---

---

15. Har du undervisat elever som visat ängslan eller nervositet över att prata engelska?

*Markera endast en oval.*

- Ja  
 Nej

16. Om ja, vilka svårigheter har du upplevt?

---

---

---

---

---

17. Är begreppet språklig ängslan (language anxiety) något du känner till?

*Markera endast en oval.*

- Ja  
 Nej  
 Kanske

18. Hur skulle du definiera språklig ängslan?

---

---

---

---

---

19. Tror du att en viss ängslan hos eleverna motiverar språkinläring? I så fall hur?

---

---

---

---

---

### Din egen erfarenhet

20. Hur var din inställning till ämnet engelska under din egen skolgång?

21. Om du tänker tillbaka på hur du upplevde engelska och engelskundervisningen under din skolgång, hur tror du att din egen inställning till engelska påverkar din undervisning?

---

---

---

---

---

22. Tror du att alla elever kan prata engelska när de medvetet har bestämt sig för att tala?

---

---

---

---

---

### Övrigt

23. Har du några övriga tankar kring din och dina elevers motivation och inställning till att prata engelska?