

# Det kommunikativa klassrummet

## – Att arbeta med kommunikation i åk 4-6

---

*The Communicative Classroom*


*- Working with communication in years 4-6*

**Anna Edvardsson**

**Madelene Edlund Gustavsson**

Supervisor/Handledare: Maria Strääf

Examiner/Examinator: Elin Käck

 <b>LINKÖPINGS UNIVERSITET</b>	Institutionen för kultur och kommunikation <i>Department of Culture and Communication</i> 581 83 LINKÖPING	<b>Seminariedatum</b> <i>Seminar date</i> 2018-04-06
---	--	--

<b>Ämne</b> <i>Subject</i> Engelska <i>English</i>	<b>Språk</b> <i>Language</i> Svenska <i>Swedish</i>	<b>Rapporttyp</b> <i>Type of Report</i> Examensarbete 1 (konsumtion)	<b>ISRN-nummer</b> <i>ISRN number</i> LIU-LÄR-EN-A--11/xxx--SE
--	---	---	---

<p><b>Titel</b>  Det kommunikativa klassrummet  - Att arbeta med kommunikation i åk 4-6</p> <p><b>Title</b> <i>(in English)</i>  The Communicative Classroom  - Working with communication in years 4-6</p> <p><b>Författare</b> <i>Author(s)</i>  Anna Edvardsson &amp; Madelene Edlund Gustavsson</p>
---

<p><b>Sammanfattning</b> <i>Summary</i></p> <p>Den här uppsatsen behandlar det kommunikativa klassrummet och vad det har för eventuella fördelar. Uppsatsen utreder begreppen bundet och fritt tal och hur de påverkar elevers lärande. En annan punkt som utreds är talångest och vilken påverkan det kan ha på eleverna i det kommunikativa klassrummet. Resultatet visar vilka fördelar ett kommunikativt klassrum har. Genom det kommunikativa klassrummet blir eleverna mer aktiva och motiverade. Fokus ligger på eleverna eftersom klassrummet blir mer elevstyr. Det fria talet, som låter eleverna styra talet, är bättre för elevers lärande än det bundna där läraren styr. Ett problem som kan förhindra elevers lärande i det kommunikativa klassrummet är elevers talångest. Talångest påverkas av olika faktorer såsom rädslan att göra fel, dåligt självförtroende, kulturella faktorer och lärarens påverkan på eleverna. Detta kan motarbetas genom att läraren inte hakar upp sig på elevers misstag och att läraren kan skapa ett tryggt klassrum för eleverna. Genom att arbeta med ett kommunikativt klassrum öppnas nya vägar upp för eleven och fokus läggs mer på elevernas tal än på att läsa och skriva</p>
--

<p><b>Nyckelord</b> <i>Keywords</i></p> Kommunikativt klassrum, talångest, Second Language Acquisition, bunden talövning, fri talövning, IRF Communicative Classroom, speaking anxiety, bound speech, free speech, IRF
---

## **Abstract**

Den här uppsatsen behandlar det kommunikativa klassrummet och vad det har för eventuella fördelar. Uppsatsen utreder begreppen bundet och fritt tal och hur de påverkar elevers lärande. En annan punkt som utreds är talångest och vilken påverkan det kan ha på eleverna i det kommunikativa klassrummet. Resultatet visar vilka fördelar ett kommunikativt klassrum har. Genom det kommunikativa klassrummet blir eleverna mer aktiva och motiverade. Fokus ligger på eleverna eftersom klassrummet blir mer elevstyrt. Det fria talet, som låter eleverna styra talet, är bättre för elevers lärande än det bundna där läraren styr. Ett problem som kan förhindra elevers lärande i det kommunikativa klassrummet är elevers talångest. Talångest påverkas av olika faktorer såsom rädslan att göra fel, dåligt självförtroende, kulturella faktorer och lärarens påverkan på eleverna. Detta kan motarbetas genom att läraren inte hakar upp sig på elevers misstag och att läraren kan skapa ett tryggt klassrum för eleverna. Genom att arbeta med ett kommunikativt klassrum öppnas nya vägar upp för eleven och fokus läggs mer på elevernas tal än på att läsa och skriva.

## Innehållsförteckning

Abstract.....	3
1. Introduktion .....	5
1.1 Inledning .....	5
1.2 Syfte och forskningsfrågor .....	6
1.3 Disposition.....	6
2. Bakgrund .....	7
3. Metod .....	10
4. Forskningsöversikt .....	12
4.1 Varför skulle ett kommunikativt klassrum vara positivt för elevernas lärande? .....	12
4.2 Hur ska kommunikationen utformas: bundet eller fritt? .....	15
4.3 Varför känner elever talångest och hur kan det kommunikativa klassrummet bearbeta det?.....	18
5. Diskussion .....	22
Referenser.....	27

# 1. Introduktion

## 1.1 Inledning

Den svenska skolan är i ständig förändring. Med jämna mellanrum förändras vårt sätt att se på utbildning och skolan behöver därför ändras om. Undervisningstraditioner och arbetssätt som funnits med under en lång tid kan dock medföra att sådana förändringar tar tid, vilket tycks vara fallet med ämnet engelska. Engelska är oerhört viktigt i det svenska samhället eftersom svenskan inte är ett särskilt vidspritt språk. Trots detta har undervisningsmetoderna i engelska inte anpassats till nya forskningsrön. Detta kan man se i de svenska klassrummen där det än idag ligger ett stort fokus på grammatik, glosor och läsläxa. I läroplanen för grundskolan står det att elever ska "ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga" (Skolverket 2011:30). Ändå används ofta läroböcker i engelskundervisningen som till största del utgörs av texter (Ahlquist 2013:14). Är detta en bra undervisningsmetod eller finns det andra, bättre sätt? För att ta reda på detta kommer den här uppsatsen undersöka vad forskningen säger om det kommunikativa andraspråksklassrummet i åk 4–6.

Ett kommunikativt klassrum ska ha fokus på att använda målspråket för att kommunicera ett meningsfullt innehåll (Lundahl 2012:46). Med detta menas att man bygger sin undervisning främst på att tala och lyssna på det språk som skall läras ut i syfte att eleverna ska kunna använda språket för att kunna uttrycka sig. Enligt Yule (2014:189) har kommunikationen hamnat i skymundan inom den traditionella undervisningen då den lägger fokus på det skrivna språket. En sådan mer traditionell syn har vi själva upplevt under vår verksamhetsförlagda utbildning. Vi har upplevt att det ligger stort fokus på glosor och läsning ur läroböcker. Detta stöds av Ahlquist (2013:14) som även hon menar att läroböcker tar störst plats i undervisningen. De läroböcker vi har sett under vår verksamhetsförlagda utbildning innehåller ofta dialoger som eleverna läser rakt av och översätter. Denna aktivitet är, enligt vår erfarenhet, det som får störst plats inom talövning i klassrummet och eleverna talar sällan på andra sätt. Cameron (2001:69) påpekar att dessa typer av dialoger inte alltid är autentiska, och eftersom det kommunikativa klassrummet kräver ett meningsfullt innehåll kanske inte dialoger i läroböcker är det bästa materialet. Vad händer om man frångår det traditionella klassrummet och går mot ett kommunikativt klassrum där talet kommer i första hand? Denna uppsats är ett försök att besvara denna fråga genom noggrann genomgång av befintlig forskning.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att undersöka vad forskningen säger om det kommunikativa andraspråksklassrummet i åk 4-6. För att ta reda på detta har tre frågor ställts:

- Varför skulle ett kommunikativt klassrum vara positivt för elevernas lärande?
- Hur ska kommunikationen utformas: bundet eller fritt?
- Varför känner elever talångest och hur kan det kommunikativa klassrummet bearbeta den?

Den första frågan berör det kommunikativa klassrummets påverkan på elevers lärande. Det traditionella synsättet, som beskrevs på sidan 4, kanske inte är optimalt för elevers lärande. Frågan är då, är det kommunikativa klassrummet bättre och i så fall på vilket sätt?

Den andra frågan tar upp två typer av kommunikation. Dessa är bundet tal och fritt tal. I det bundna talet styr läraren samtalen medan eleverna styr det fria (Skolöverstyrelsen 1969:10). Frågan som ställs är vilken typ av talövning som är att föredra i klassrummet. Vilken typ av kommunikation ger eleverna de bästa förutsättningarna för att lära sig engelska?

Den tredje och sista frågan berör ett eventuellt problem när man ökar mängden kommunikation i klassrummet. Genom ökad muntlig kommunikation tvingas eleverna att prata mer. Att tala ett främmande språk är av olika anledningar ofta kopplat till ångest. Detta skapar ett didaktiskt dilemma eftersom det står i den svenska läroplanen att elever ska utveckla en tilltro till sin förmåga (Skolverket 2011:30). Alltså måste eleverna utsättas för situationer där de måste tala engelska för att öka tilltron till sin förmåga. Hur kan man som lärare arbeta för att avhjälpa detta problem och vilka faktorer skapar talångest hos eleverna?

## 1.3 Disposition

I bakgrunden kommer teoretiska begrepp kopplade till detta arbete att tas upp och förklaras. Sedan, i metoddelen, kommer tillvägagångssättet att beskrivas i detalj och även vad som inspirerade detta arbete. Detta följs av forskningsöversikten där all forskning kommer att presenteras, vilket kommer att göras efter de tre forskningsfrågorna som nämndes i 1.2. I den sista delen, diskussionen, kommer dessa frågor att bli besvarade och andra frågor kommer att tas upp.

## 2. Bakgrund

I denna del av uppsatsen behandlas teorier och begrepp som har varit viktiga under detta arbete. Som nämnts i inledningen innebär det kommunikativa klassrummet att använda målspråket för att kommunicera ett meningsfullt innehåll (Lundahl 2012:46). Målspråket är i det här fallet engelska och i det kommunikativa klassrummet är det främst detta språk som eleverna använder. Fokus ligger alltså på andraspråket. Begreppet kommunikativt klassrum är snarlikt engelskans *Communicative Language Teaching* (CLT). CLT fokuserar på att elever ska kunna prata fritt utan att haka upp sig på sina misstag (Shastri 2010:40). Genom att använda CLT läggs fokus på att prata friare och inte på enstaka fraser (Shastri 2010:40). I CLT är det eleverna som står i centrum och får störst plats medan läraren fungerar som en guide (Shastri 2010:40). Några exempel på aktiviteter som kan förekomma inom CLT är grupparbete, diskussioner och dramatiseringar (Shastri 2010:40). Det meningsfulla innehållet som nämns i beskrivningen för det kommunikativa klassrummet förtydligas av läroplanen. Där står att kommunikationen ska innehålla ämnen som är relevanta för eleverna, bland annat intressen, känslor och erfarenheter (Skolverket 2011:31).

I den svenska läroplanen finns kursplanen för engelska. I syftet för engelska står följande:

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talad och skriven engelska, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare.

(Skolverket 2011:30)

Det kommunikativa klassrummet kräver interaktion. Denna interaktion möjliggör att eleverna får träna på många av de punkter som läroplanen här tar upp. För detta måste man lyssna och förstå sin samtalspartner men också själv kunna uttrycka sig så att samtalspartnern förstår. Att kunna anpassa sig till mottagaren blir här oerhört viktigt och med hjälp av rollspel och liknande aktiviteter kan elever träna på hur man anpassar sitt språk till olika situationer man kan befinna sig i.

Lev Vygotskij är ett viktigt namn inom pedagogisk psykologi. Vygotskij arbetade med idéer om hur man lär sig och har kommit att förknippas med socialkonstruktivism, som innebär att man lär sig i sociala situationer och i samspel med andra (Woolfolk 2015:344). Två av Vygotskijs viktigaste idéer inom området är *Zone of Proximal Development* (ZPD) och *scaffolding*. ZPD är utrymmet mellan det som eleven själv kan uppnå och det som eleven

skulle kunna uppnå med hjälp av någon som har större kunskap inom området (Woolfolk 2015:57). Med andra ord så kan en elev lära sig mycket mer och uppnå högre nivåer av kunnande om denne får stöd av någon som kan mer om det som eleven ska lära sig. Detta stöd kan komma genom *scaffolding*, som innebär att exempelvis läraren med hjälp av ledande frågor och förslag hjälper eleven att lösa ett problem (Woolfolk 2015:57). Både ZPD och *scaffolding* bygger på att det finns en kommunikation mellan den som ska lära sig och personen som lär ut. Den person som lär ut behöver inte nödvändigtvis vara läraren utan kan lika gärna vara en klasskamrat med större förståelse för ett problem.

I läroplanen för engelska från 1969 presenteras två olika typer av kommunikation i klassrummet: bunden och fri (Skolöverstyrelsen 1969). Bundet tal utgörs av bestämda fraser och IRF-modellen. IRF står för *initiate-response-follow-up* och inleds alltid av läraren (Herazo Rivera 2010:48). Ett samtal enligt IRF-modellen börjar med att läraren ställer en fråga som läraren redan kan svaret på varefter eleven svarar och läraren bedömer om svaret var rätt eller fel (Van Lier 1996:54). Det fria talet utmärks av att det är eleverna som styr samtalet (Skolöverstyrelsen 1969:10). Exempel på övningar som faller i denna kategori är diskussioner, elevers berättande och dramatiseringar (Skolöverstyrelsen 1969:10). I läroplanen i engelska från 1969 står det om bundet tal att:

Den bundna talövningen innebär bl a att läraren i förväg måste ha det väntande korrekta svaret - vilket endast kan vara ett - klart för sig. För att få eleverna att svara rätt är det ofta nödvändigt, att frågan formuleras så att eleverna får stor hjälp, till en början lämpligen på så sätt att hela svaret finns i frågan.

(Skolöverstyrelsen 1969:5)

Denna bundna talövning bedöms nödvändig i Lgr 69 eftersom den ger eleverna möjligheten att utveckla ett fritt tal som läroplanen bedömer som den viktigaste typen av tal (Skolöverstyrelsen 1969:5). Detta har förändrats fram till 1994 då den nya läroplanen kom. I Lpo 94 har den bundna talövningen i princip försvunnit (Utbildningsdepartementet 1994:16). Den fria talövningen får stor plats, eftersom Lpo 94 lägger stor vikt på att elever ska kommunicera om det som intresserar dem, vilket inte den bundna talövningen gör (Utbildningsdepartementet 1994:17). Den aktuella läroplanen Lgr 11 har influenser av både Lgr 69 och Lpo 94. I Lgr 11 finns följande kunskapskrav för betyget E: "I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig enkelt och begripligt med fraser och meningar" (Skolverket 2011:34). Fraser indikerar att eleven använder ett bundet tal



med fasta fraser snarare än fritt tal. Samma kunskapskrav för A lyder: "I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig enkelt, relativt tydligt och relativt sammanhängande" (Skolverket 2011:34). Ordet fraser har här tagits bort. Man kan alltså konstatera att i den nuvarande läroplanen är det fria talet inte längre ett slutmål som i Lgr 69 utan ett sätt att särskilja de duktigaste eleverna. Trots detta har även elevernas intresse en del i Lgr 11 eftersom kommunikationen bland annat ska innehålla "vardagliga situationer, intressen, personer, platser, händelser och aktiviteter" (Skolverket 2011:31). För att åstadkomma detta måste elever delta i en fri talövning.

Ett exempel på en uppgift som kan vara både bunden och fri beroende på hur man utför den är *script-based dialogue*, vilket är en sorts dialog där man går efter ett manus (Herazo Rivera 2010:50). Det som avgör huruvida denna talövning är fri eller bunden bestäms efter vem som skrev den och hur mycket eleverna har varit involverade i skapandet av den (Herazo Rivera 2010). En dialog som läraren har skrivit som eleverna läser högt benämns som bunden medan en dialog som eleverna har skrivit själva med stöd av läraren bedöms som fri.

Den sista forskningsfrågan behandlar talångest. Ångest beskrivs som "en allmän känsla av obehag och anspänning" (Woolfolk 2015:612). Med talångest menas elevers oro att tala andraspråket (Gardner & MacIntyre 1993:2), i detta fall engelska. "Anxiety can distract Early Language Learners from paying attention to the linguistic input they encounter" menar Jim Cummins (2015:15). Alltså kan ångest hindra eleverna från att lära sig ett visst innehåll för ångesten distraherar dem. Han betonar även att för att undvika att elever får talångest krävs att det finns ett säkert och välkomnande klassrum (Cummins 2015:15). Det värsta med ångesten och språklig ängslan är att när den väl uppstått är det svårt att få stopp på den (Lundberg 2016:78).

### 3. Metod

Här presenteras det tillvägagångssätt som har använts i arbetet. Den här forskningen tog sin början i äldre läroplaner. Närmare bestämt Lgr 69 och Lpo 94. Anledningen till att just dessa valdes var att Lgr 69 var den läroplanen som vi hittade som låg närmast i tid till den nioåriga grundskolans bildande på 1960-talet (Sandin & Sundkvist 2014:86), och Lpo 94 valdes eftersom det var den läroplan som vi hade när vi gick i skolan. Grundskolans bildande var viktigt för oss eftersom det är i denna skola som vi har gått och vi ville se hur den skolan hade förändrats under tid. Vid läsningen av de delar av läroplanerna som behandlade kommunikation letade vi likheter och skillnader. Dessa jämförde vi sedan med den nuvarande läroplanen Lgr 11. Efter denna jämförelse såg vi att bundet och fritt tal som beskrevs i bakgrunden har haft olika status i engelskklassrummet, vilket väckte vårt intresse. Det stod även en del om uttal, vilket vi till en början ville ta upp i denna forskning, men vi upptäckte att det inte passade in med de andra frågorna. Efter denna jämförelse formulerade vi forskningsfrågorna. Denna undersökning var en allmän litteraturstudie med drag av den systematiska litteraturstudien. Den var delvis systematisk, vilket Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013:28) förklarar som en studie där metoden uppges noga, men eftersom urvalet av litteratur i detta fall var begränsat är inte studien helt och fullt systematisk. Det som däremot gör undersökningen allmän är att valda studier har använts för att beskriva det nuvarande kunskapsläget (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström 2013:25). För att uppfylla kravet som den systematiska studien kräver om metodbeskrivningen kommer nu vårt tillvägagångssättredovisas och till en början hur vi hittade litteratur.

Vid sökning av litteratur användes Unisearch och ERIC, två databaser som var tillgängliga genom Linköpings Universitet. Sökningarna började brett eftersom ämnet var brett men också eftersom vi inte hade mycket erfarenhet av att söka källor. Det upptäcktes snabbt att forskningen på svenska närmast var obefintlig så därför söktes artiklar på engelska. Med tiden hittades några sökord som gav bra resultat: *communicative, oral, speaking, classroom, motivation, efl, esl, anxiety* och *fluency*. Den litteratur som söktes efter var främst referegranskade forskningsartiklar samt empiriska studier. Dessa studier är kvalitativa och inbegriper intervjuer, observationer och undersökningar på små grupper. Vid urvalet valdes artiklar som var skrivna någon gång under 2000-talet. Detta eftersom forskning från senare år prioriterades. Den forskning vi hittade härstammade från många delar av världen. Detta tyckte vi var intressant, men det kunde även bli problematiskt. Detta eftersom det inte var säkert att forskningen överensstämde med det svenska klassrummet. Vad detta har för implikationer tas

upp närmare i diskussionen. En viktig metod för att hitta litteratur är att undersöka vad de artiklar man hittar refererar till (Eriksson Barajas et al. 2013:74) En upptäckt som gjordes vid läsningen av dessa referenser var att många refererade till samma författare. I nästa alla artiklar vi läste nämndes Rod Ellis, vilket gjorde oss intresserade av vem han var och vad han hade forskat om. Ellis forskade mycket under 80- och 90-talen, men eftersom många refererade till honom bestämde vi oss för att ta med Ellis trots att den forskningen var lite äldre. Förutom artiklar har även litteratur i form av böcker använts. Dessa böcker är antingen kurslitteratur från tidigare kurser under vår lärarutbildning eller akademiska böcker som hittades i biblioteket som var kopplade till ämnet. Några av de böcker vi hittade var på svenska och de gav en inblick i hur det ser ut i Sverige.

Efter läsningen sammanfattades och kategoriserades artiklarna efter vilken av de tre forskningsfrågorna som artikeln bäst passade med. Sedan studerades artiklarnas slutsatser och hur dessa fungerade med varandra. Slutsatserna studerades också i förhållande till den forskningsfråga artikeln tillhörde. Med hjälp av alla artiklarnas slutsatser undersöktes hur dessa tillsammans kunde besvara frågan som hade ställts.

Vi stötte på några problem på vägen. Dels märkte vi att det inte fanns så mycket forskning inom området. Det var svårt att hitta forskning som var relevant till vårt syfte. Dels blev vi tvungna att ta bort flera av de artiklar vi hittade eftersom de inte gav något till vår undersökning. Ett problem knutet till detta är sökord. Till en början hade vi svårt att hitta rätt sökord och det tog tid innan vi hittade bra sökord.

## 4. Forskningsöversikt

### 4.1 Varför skulle ett kommunikativt klassrum vara positivt för elevernas lärande?

Ett kommunikativt klassrum bygger på kommunikation (Lundahl 2012:46). I denna del ska det utrönas om det kommunikativa klassrummet kan vara positivt för elevers lärande i engelska. Ul-Haq, Khurram, och Bangash (2017) utförde en undersökning i Pakistan där de studerade hur *activity based learning* eller ABL kunde vara fördelaktigt för elevernas lärande. ABL beskrivs som: ”any instructional method that engages students in the learning process” (Prince 2004:223). ABL går alltså ut på att göra eleverna delaktiga i undervisningen. Enligt Prince (2004:225) kan ett lärsätt som engagerar eleverna vara något så enkelt som att be dem att jämföra sina anteckningar efter en genomgång i klassrummet. Under en period av sju veckor delades femtio elever i årskurs sex upp i två skilda grupper (Ul-haq et al. 2017). Den första gruppen hade lektioner uppbyggda efter ABL medan den andra hade en mer traditionell undervisning (Ul-haq et al. 2017). Med hjälp av ett eftertest slog författarna fast att ABL förbättrade alla elevers lärande då man såg en stor skillnad i elevernas språkliga färdigheter mellan förtestet och eftertestet (Ul-haq et al. 2017:250). Den undervisning som eleverna i den grupp med ABL hade haft bestod av lekar som *Simon says*, sånger, dramatiseringar och dialoger (Ul-haq et al. 2017:246). Förutom att dessa lekar aktiverar eleverna utgörs de också av kommunikation. Av den anledningen passar de även bra in i det kommunikativa klassrummet. En enkel slutsats man kan dra av Ul-haq, Khurram och Bangashes (2017) forskning är att aktiva elever lär sig mer. Eftersom det kommunikativa klassrummet utgörs av aktiverande övningar kan man konstatera att det är fördelaktigt att använda då elever lär sig mer.

En viktig teori inom forskningen för andraspråksinlärning är *input*. Yule (2014:192) beskriver *input* som det språk som eleven utsätts för genom att lyssna och läsa. Ellis (2005:216) menar att ju mer *input* som elever utsätts för, desto snabbare lär de sig. Denna tanke delas av Zhang (2009), som undersökte hur duktiga kinesiska barn var på att kommunicera. Femton elever valdes ut att göra ett test av sin muntliga förmåga och efter detta valdes två av de duktigaste ut för fortsatta studier (Zhang 2009:94). De två eleverna som valdes ut fick sedan göra ett ytterligare test av den muntliga förmågan och efter det var de med om en intervjustudie (Zhang 2009:94). Intressant nog valde författaren bara de duktigaste eleverna eftersom de var ambitiösa och hade föräldrar som stöttade dem (Zhang 2009:94). Resultatet visade att med rätt *input* kan elever utveckla modersmålsliknande flyt i sitt tal av andraspråket (Zhang

2009:98). Zhang (2009:98) menar att den viktigaste typen av *input* är läsning då det både tränar den förmågan och skapar intressanta samtal där man diskuterar vad man har läst. Frågan är om denna slutsats i sammanhanget blir trovärdig. Zhang (2009) baserar denna slutsats på att en av de två eleverna som valdes ut hade lärt sig mycket engelska genom att själv läsa ur sin systems lärobok och med hjälp av bilder och sammanhanget kunnat lista ut vad texterna handlade om. Detta kan absolut vara ett bra sätt att lära sig engelska men det kräver stor motivation. En elev som inte har den uppenbara motivationen som denna elev hade kommer inte att få ut särskilt mycket av denna typ av undervisning. Som tidigare nämnts valdes bara de duktigaste eleverna ut i denna studie. Detta resulterar i att de slutsatser som dras inte kan appliceras på alla elever. En elev som har svårare för engelska behöver mer stöd än barnen i studien, och får inte samma resultat efter samma inlärningsmetod.

En annan slutsats som Zhang (2009:98) kommer till är att elever drar stor nytta av att kommunicera med någon som antingen har engelska som modersmål eller har modersmålsliknande färdigheter i engelska. Zhang (2009) hävdar att detta kan hjälpa eleverna genom att stödja dem att nå nästa nivå. Detta stöds av Yule (2014:193) när han diskuterar *foreigner talk*, som innebär att en modersmålstalande och en andraspråkstalande diskuterar på den modersmålstalandes språk. Yule (2014:193) menar liksom Zhang (2009) att den modersspråkstalande kan förändra konversationen till andraspråksläraren fördel eftersom den som talar sitt modersmål ofta inte har några problem med att omformulera sig och stödja sin samtalspartner. Vygotskijs teorier (Woolfolk 2015:57) stödjer detta med *scaffolding* då man med hjälp av verbalt stöd kan hjälpa en person att lära sig något. Som lärare i ett kommunikativt klassrum kan det därför vara viktigt att träna sin egen färdighet i det engelska språket för att kunna ge tillräckligt *input* till eleverna. Ytterligare forskning som stödjer detta kommer från Yuko Goto Butler (2007) som undersökte sydkoreanska elevers attityder gentemot lärare som talade engelska med koreansk brytning och den andra med amerikanskt uttal. Resultatet visade att eleverna hade föredragit läraren med amerikanskt uttal eftersom de trodde att den läraren var säkrare på att använda språket och bättre kunde beskriva skillnader mellan engelska och koreanska (Butler 200:744). Även om dessa resultat är intressanta så är det viktigt att ha i åtanke att dessa sydkoreanska elevers synsätt inte nödvändigtvis stämmer överens med svenska elevers synsätt. Dessutom är det intressant att fundera över hur viktigt lärarens uttal är. Även om uttal är viktigt finns det många fler egenskaper och förmågor som en framgångsrik lärare måste besitta. Trots dessa frågor kan man dra nytta av dessa

sydkoreanska elevers synpunkter då det visar vikten av att läraren visar självsäkerhet i sin egen förmåga för att även få eleverna att känna sig säkra.

Motsatsen till *input* är *output* och det innebär det språk som eleven själv producerar (Yule 2014:193). Även *output* anses inom didaktisk forskning vara en viktig del i andraspråksinläringen (Ellis 2005:217), men Yule (2014:193) menar att det är den muntliga *outputen* som är den svåraste delen att få tid för i andraspråksklassrummet. I sin artikel "Quit Talking and Learn English" presenterar Olivo (2003) sin studie av ett andraspråksklassrum i Kanada under läsåret 1997-1998. Klassrummet innehöll runt tjugo elever i sjunde och åttonde klass som hade kommit till Kanada från olika delar av världen och talade en mängd olika språk (Olivo 2003:53). Det författaren ville undersöka var i vilken utsträckning läraren i ordningssyfte stoppade eleverna från att prata engelska (Olivo 2003:53). Olivo utgår ifrån två ideologier: "The first is a traditional one where talk and work are in opposition, whereas the other has emerged out of theories of second-language acquisition where practice is viewed as essential to language learning" (Olivo 2003:51). Sammanfattningsvis kan man ställa sig frågan om talet är ett störmoment i klassrummet eller en tillgång. Resultatet visade att det traditionella synsättet hade en stor plats i klassrummet eftersom läraren och lärarassistenterna hade stor kontroll över vilken typ av prat som var accepterat (Olivo 2003:66). Enligt författaren arbetade läraren aktivt för att hålla eleverna tysta (Olivo 2003:57). Enligt Olivo fanns det dessutom ingen avgränsad tid till talövningar när lyssning, läsning och skrivning hade sin avgränsade tid (Olivo 2003:67). Detta visar på att *input* var det vanligaste inslaget. *Output* verkar begränsat till skrivövningar. Olivo (2003:67) kritiserar denna typ av klassrum och menar att det vore bättre med ett klassrum som förespråkar tal. Ett kommunikativt klassrum bygger som tidigare nämnts på just kommunikation och kräver att elever pratar engelska. Eleverna i undersökningen ville gärna prata engelska men de blev ofta stoppade eftersom de inte pratade om det som lektionen innehöll (Olivo 2003). Det är olyckligt att läraren tystar ner sina elever. Eftersom eleverna visar ett engagemang och tydligt vill vara aktiva missar läraren här ett utmärkt lärotillfälle.

För att kommunicera krävs interaktion. Ellis (2005) menar att *input* och *output* samarbetar i en interaktion. Denna sociala interaktion är enligt den socialkonstruktivistiska teorin oerhört viktig för inläring. Olivo (2003:67) menar att den bästa typen av interaktion är spontan och elevstyrd. Elizabeth City är lärare och för närvarande föreläsare på Harvard Graduate School of Education (City 2014:16). I sin artikel "Talking to Learn" argumenterar City för ett

klassrum som styrs av elevstyrda samtal (City 2014). Enligt City (2014:13) utmärks elevstyrda samtal av att läraren låter eleverna prata utan att styra deras samtal. City (2014:12) menar att man lär sig genom att prata och att elevers prat även hjälper lärare att se vad de kan. Det kommunikativa klassrummet har således många didaktiska fördelar. Det tvingar eleverna att vara aktiva och tala, vilket stödjer deras lärande. Det ger eleverna möjlighet att både få *input* och *output*, båda viktiga delar i andraspråksinläringen. För att göra det kommunikativa klassrummet ännu mer effektivt kan läraren med hjälp av kunskaper i engelska stödja eleverna och hjälpa dem att lära sig engelska.

#### **4.2 Hur ska kommunikationen utformas: bundet eller fritt?**

Kommunikation är en självklar del i det kommunikativa klassrummet, men frågan är vilken typ av kommunikation som ska styra ett kommunikativt klassrum? José David Herazo Rivera (2010) har genom observation av klassrum i Colombia och teoretisk forskning kommit fram till att autentiska samtal är det bästa sättet att lära sig ett språk. Författaren menar att autentiska samtal ska vara så nära verkligheten som möjligt (Herazo Rivera 2010). Detta gör autentiska samtal fria i sin karaktär eftersom verklighetsbaserade samtal inte är bundna. Yule (2014:192) förklarar att *integrative motivation*, inre motivation på svenska, innebär att elever vill lära sig sitt andraspråk för att kunna använda språket i vardagen istället för att lära sig inför ett prov. Autentiska samtal kan väcka en inre motivation då de är öppna och elever styr samtalet utefter egna intressen och mål (Woolfolk 2015:412). Herazo Rivera (2010) menar att autentiska samtal har två krav: det första är att samtalet ska vara intressant för dem som pratar och det andra är att samtalet ska innehålla ny information för de olika parterna (Herazo Rivera 2010). Enligt författaren är detta att föredra framför bundna samtalsformer (Herazo Rivera 2010:59).

IRF-modellen som beskrevs i bakgrunden (se definition sidan 6) bygger på att läraren ställer en fråga med ett bestämt svar som eleven besvarar i samma form som lärarens fråga. Herazo Rivera (2010:55) påpekar att nackdelen med det bundna talet och framför allt IRF är att eftersom läraren ofta leder samtalet får eleverna en mindre del i det. Ett exempel som författaren tar upp är en situation där läraren frågar eleverna när de gick upp på morgonen. Läraren leder samtalet efter IRF-modellen och detta innebär att läraren pratade 62,5% av tiden. "This leaves the 35 students she has with only 37,5% of the chances to use the language orally" (Herazo Rivera 2010:55). Med tanke på att läraren bara är en person medan eleverna är 35 blir fördelningen ännu snedare om man jämför lärarens tal med enskilda elevers

möjlighet att komma till tals. IRF måste alltid innehålla bedömning eftersom F: et står för *follow-up*. Lundahl (2012:150) menar att det inte alltid är bra att värdera elevernas svar eftersom det kan hindra samtalet och får läraren att bli distanserad. Yoko Goto Butlers (2007) undersökning om elevers attityder till lärarens uttal som nämndes under 4.1 (sidan 12) kan ge inblick i hur eleverna vill att deras lärare ska vara. Många av eleverna föredrog en lärare med engelska som modersmål (Butler 2007:745). När de fick frågan varför svarade många elever att de trodde att en sådan lärare kunde prata friare med dem (Butler 2007). Eleverna trodde att detta skulle göra dem bättre på engelska eftersom de då själva tvingades att tala mer engelska (Butler 2007). Ytterligare en anledning var att eleverna ansåg att läraren med engelska som modersmål skulle lägga mer tid på mening än form (Butler 2007:745). Det vill säga att den läraren inte skulle rätta eleverna lika mycket utan nöja sig med att de talade överhuvudtaget. Lärare kan ta till sig detta och skapa mer fria samtal där eleverna får större möjlighet att prata. IRF begränsar andelen tid som elever pratar, hindrar samtal och gör att läraren blir mer distanserad. Slutligen verkar det som att eleverna vill prata mycket av sitt andraspråk och att de föredrar att inte få alla fel rättade. Med dessa forskningsrön kan man dra slutsatsen att IRF inte är den samtalsform som borde användas mest i klassrummet.

I ett klassrum med bundna samtal styr läraren samtalet. Detta genom frågor eller manus som eleverna får läsa. Kan läraren ställa frågor som leder till fria samtal? Maureen Boyd (2015) besökte ett klassrum i södra USA där det gick elever från Kina, Mexiko och Pakistan som lärde sig engelska som ett andraspråk. I klassrummet studerade författaren lärarens användande av frågor och hur de frågorna gav olika samtal (Boyd 2015). Resultaten visade att läraren hann ställa oerhört många frågor under en lektion (Boyd 2015). De frågor hon ställde hade olika karaktär och Boyd (2015:395) menar att frågor både kan leda till diskussioner där man fördjupar sig och till att stoppa diskussionen fullständigt. Dessa olika frågor har författaren listat i en tabell och två av dessa är intressanta i det här sammanhanget: *authentic questions* (autentiska frågor, egen översättning) och *display questions* (kontrollfrågor, egen översättning). Autentiska frågor innebär att den som frågar inte kan svaret och öppnar för diskussioner medan kontrollfrågor används av läraren för att ta reda på vad en elev kan genom att ställa en fråga som läraren kan svaret på (Boyd 2015). IRF är uppbyggt av kontrollfrågor där läraren är ute efter ett bestämt svar. Svaret är då antingen rätt eller fel och blir ofta väldigt kort (Boyd 2015:373). En fråga med rätt och fel svar kan signalera till eleven att fel svar är dåligt. Yule (2014:191) menar att fel svar inte nödvändigtvis måste vara dåligt utan kan ge



ytterligare ett lärtillfälle. Om läraren istället ställer en autentisk fråga öppnar läraren upp för diskussion och får därmed ett friare svar.

Förutom IRF nämndes även *script-based dialogue* i bakgrunden. Termen används av Herazo Rivera (2010:48) för att beskriva ett samtal som eleverna genomför efter ett manus. I svenska läroböcker är detta mycket vanligt. Herazo Rivera (2010:50–51) jämför två *script-based dialogues* som utspelade sig under undersökningen. I det första fallet skulle eleverna presentera sig för varandra och det märktes i deras svar att de svarade utantill utan förståelse för vad de sade (Herazo Rivera 2010:50). Författaren menar att detta syns när den ena eleven uttrycker att han glömde sin replik (Herazo Rivera 2010:51). I det andra fallet ska eleverna berätta om morgonrutiner och tider med hjälp av bilder på aktiviteter och en mall på en fråga och ett svar (Herazo Rivera 2010:51). I det här fallet skapas en situation där eleverna hjälper varandra att konstruera meningar. Författaren menar att denna andra diskussion blev mer lyckad eftersom eleverna blev tvungna att vara spontana och kreativa istället för att upprepa ett färdigskrivet manus (Herazo Rivera 2010:51). Ett problem när man skapar en *script-based dialogue* för eleverna att genomföra är att det kan vara svårt att anpassa den efter alla elevers behov. Vissa elever kommer tycka att den är för lätt och andra att den är för svår. Ingen av dessa grupper kommer lära sig särskilt mycket. Ahlquist (2013:15) menar dessutom att den grupp elever som har svårigheter med att hänga med kan få en sämre självkänsla när de inte kan prestera på samma nivå som sina klasskompisar. Ett bättre alternativ kan vara det som Herazo Rivera nämner här ovan, i den andra dialogen, där eleverna skapar egna dialoger med stöd av läraren genom mallar och bilder. Nivån på dialogen kommer då att matcha elevernas kunskapsnivå och kan då genomföras på deras villkor. Dock kan detta skapa ett problem om eleverna inte utmanar sig själva och skapar för enkla dialoger. *Script-based dialogue* i form av dramatiseringar och rollspel kan vara givande då Lundberg (2016) menar att elever tycker att det är roligt, vilket ger stark motivation. Detta tyder på att även om det är utmanande att skapa och genomföra *script-based dialogue* i klassrummet är det ändå något som man bör göra i klassrummet.

Wenli Tsou (2005) genomförde en undersökning i Taiwan där syftet var att ta reda på hur man som lärare kan stärka elevers muntliga deltagande under engelsklektionerna och stödja deras talfärdighet. Genom att använda metoden *Participation Instruction* (PI) genomfördes en studie där en lärare under 12 veckor använde metoden för att ändra elevernas deltagande under engelsklektionerna (Tsou 2005). PI fokuserar på att förändra elevers deltagande på

lektionerna så att de riktar sig mer till att diskutera, våga ställa frågor till läraren samt att kunna ta ställning och fråga om upplägget av lektionerna (Tsou 2005:47). På den första veckan av studien ställde läraren öppna frågor där eleverna fick svara med egna åsikter och skapa egna fria svar (Tsou 2005:48–49). Läraren testade även under dessa veckor att låta eleverna delta i dramaövningar, lyssna på andras talade engelska samt att tala om ämnen de var intresserade av. Genom att eleverna får utföra dessa övningar leder detta till autentiska frågor och samtal, vilket enligt Herazo Rivera (2010) och Boyd (2015) är att föredra. Under denna period när eleverna blev utsatta för PI undervisning fick de ta del av nya fraser och uttryck som deras lärare och klasskamrater använde (Tsou 2005:49). Elevernas lärare fanns där hela tiden och stannade då och då för att förklara ord och fraser. Studien fick resultatet att eleverna fick en större motivation till att tala engelska genom att använda PI som metod och på ett utfört efter test visade det sig att elevernas talförmågor hade förbättrats inom språket (Tsou 2005: 49-50). Denna undersökning visar att det fria talet leder till att elevers intresse väcks och att de lär sig mer om att tala engelska genom att få prata och lyssna på det fria språket.

Förutom de tydliga fördelarna med fritt tal som har presenterats finns det också problem. Gudu (2015) utförde en undersökning i Kenya där man undersökte vad lärarna lade tid på under lektionerna. Undersökningen utgjordes av ett svarsformulär och observation av lektioner. Resultatet visade att den största delen av tiden gick åt till fria samtalsformer som diskussioner och dramatisering (Gudu 2015:58). Som tidigare konstaterat kan IRF leda till att eleverna får prata lite under lektionerna (Herazo Rivera 2010). Dock kan även det fria talet ge samma resultat. I Gudus (2015:58) undersökning hade de ofta diskussioner i helklass, vilket resulterade i att enskilda elever inte fick prata särskilt mycket. Dessa typer av diskussioner gynnar de starka eleverna eftersom de eleverna ofta har gott självförtroende och vågar prata mer. Detta leder till att de elever med lägre självförtroende inte får plats i klassrummet och därmed inte får tid att öva. Det räcker alltså inte som lärare att bara byta ut bundna samtalsformer mot fria utan vidare funderingar. Trots dessa problem är trots allt det fria samtalsformerna att föredra. Forskning visar att det ger motivation, ökar elevernas lärande och bättre förbereder eleverna på att prata engelska.

### **4.3 Varför känner elever talångest och hur kan det kommunikativa klassrummet bearbeta det?**

Tidigare har det kommunikativa klassrummets fördelar presenterats. Ett problem som kan uppstå i ett sådant klassrum är att elever känner talångest. Det är detta som kommer behandlas

i denna del. Merve Savaşçı (2014) genomförde en studie med syftet att ta reda på elevers motvilja inför att prata engelska i klassrummet. Savaşçı (2014) gjorde sin studie i en klass med elever som hade turkiska som modersmål och de som deltog var 18-25 år gamla. De fick svara på frågor angående att prata engelska i klassrummet. Resultatet av intervjun visade att eleverna kände motvillighet att prata i klassrummet (Savaşçı 2014:2686). De främsta anledningarna till att de drog sig för att prata engelska var dåligt självförtroende, rädsla för att göra fel, kulturella faktorer och lärarens påverkan på eleverna (Savaşçı 2014:2686). Under början av intervjun berättade intervjuaren för eleverna att intervjun inte var på engelska utan att den skulle ske på deras modersmål (Savaşçı 2014:2684). Detta resulterade i att eleverna direkt blev lättade och en del av deras nervositet släppte. Detta visar på vilken motvilja som finns hos elever när det gäller att prata engelska inför andra människor. Eleverna påpekade att de hade svårigheter med bland annat grammatiken och det gjorde att de kände att de inte kunde prata engelska i klassrummet (Savaşçı 2014:2685). Lundberg (2016:78) menar att elever kan vara rädda att prata eftersom klasskamrater, och andra som lyssnar, kommer skratta åt denne om de säger fel och situationen blir ångestfylld. En annan orsak till att eleverna inte vågade prata som kom fram i resultatet var att läraren hade en viss effekt på eleverna då de kände sig tvingade till att prata engelska hela tiden då deras lärare pratade engelska ofta. Den sista anledningen, som kom fram i resultatet, till att eleverna kände motvilja till att prata under lektionerna var att de kände en kulturell skillnad mellan att prata engelska framför en engelsktalande person än för en som har turkiska som modersmål (Savaşçı 2014:2685). En elev i undersökningen förklarade detta på följande sätt:

There is a prejudice among Turkish speakers of English. I judge people when they make mistakes while speaking in English. Because of this, I put myself in their shoes and I don't feel comfortable while speaking in English. I am afraid of making mistakes. However, it is easier to talk to native speakers; for instance, to Americans. They don't pay attention to your grammar mistakes as Turkish people do. Native speakers are more sincere to you. They nod and show that they can understand you. They motivate you by doing so.

(Savaşçı, 2014:2685)

Detta visar att elever kan känna mindre eller mer motvillighet att prata engelska beroende på vem de pratar med. Denna elev menar att effekten av att prata engelska inför en person som pratar på dennes modersmål är att det känns som om personen dömer varje ord som eleven säger och konstant letar fel istället för att nöja sig med att förstå vad eleven menar. Yule (2014:188) menar att elever som är lite äldre blir mer självmedvetna och blir räddare för att göra fel än när de var yngre. Om eleven känner en stor motvilja eller skamkänsla att prata

engelska kan detta resultera i att eleven inte uttrycker sig trots att eleven har kunskapen (Yule 2014:188–189).

I Liu och Chens (2013) artikel skriver författarna om en undersökning där det testas hur många som känner talångest i klassrummet. Studien gjordes på femte- och sjätteklassare i Taiwan som hade engelska som andraspråk. Eleverna fick besvara en blankett med frågor som behandlade deras upplevelse av att tala och studera engelska. Det visade sig att eleverna oroade sig för att de inte skulle klara engelskkursen. De kände även att deras klasskamrater kunde prata bättre engelska än dem och att när de väl svarade på en fråga kände de att de förväntades att svara på ett visst sätt vilket väckte ångest hos dem (Liu & Chen 2013:935). Enligt Liu och Chen (2013:936) måste lärare arbeta för att sänka ångesten hos elever i engelskklassrummet. Läraren måste hjälpa eleven att bygga upp en positiv attityd till att lära sig språket. Detta kan läraren åstadkomma genom att testa olika aktiviteter och tekniker i klassrummet. Ett exempel på hur man kan öka en elevs positiva inställning till att lära sig är att öka elevdeltagandet med gruppaktiviteter (Liu & Chen 2013:936). Detta stärks även av Ahlquist (2013:80–81), som menar att under grupparbeten kan elever som inte pratar mycket engelska i klassrummet prata mer. Detta troligtvis för att de vågar ta för sig mer och det blir inte samma kravstyrda och ångestfyllda känsla när eleverna ska prata. Liu och Chen (2013) menar även att läraren bör ha överseende med elevers grammatiska fel och låta dem göra misstag, utan att bli rättade, när de pratar engelska. Detta för att stödja deras positiva attityd till att lära sig engelska. För att eleverna ska bli mer aktivt involverade i att lära sig ett språk måste man skapa ett klassrum som inte är hotande och krävande (Liu & Chen 2013:937). Lundberg (2016:77) menar dessutom att det för att elever ska bli av med sina ångesttankar och våga prata krävs att läraren skapar ett klassrum där språkmiljön är lugn och tillåtande och där elever uppmuntras att tala engelska.

Hwang med flera (2016) gjorde en studie där eleverna fick berätta historier för varandra som de hittat på själva. Eleverna använde sig av en hemsida där de kunde spela in sig själva och sedan lyssna på sig själva när de berättade. I resultatet berättade sedan eleverna om att de lyssnade igenom sina berättelser kritiskt för att sedan kunna spela in det igen och korrigera det som de tyckte lät fel (Hwang m. fl. 2016:229). Denna metod fick som resultat att eleverna kände en större säkerhet i att prata engelska och de visade även att eleverna gjorde framsteg inom att lära sig mer engelska (Hwang m. fl. 2016:229). Detta resultat kan kopplas till ordet självbedömning. Med självbedömning menas att eleverna som bedömer sig själva får

möjlighet att reflektera över sina resultat i jämförelse med målen som skulle uppnås (Slemmen Wille 2013:116). Genom självbedömning kan eleverna därmed rätta sina uppgifter och träna mer på det som de har behov att träna på. I Lgr11 står det även om självbedömning att eleven ska kunna göra en bedömning av sina arbeten (Skolverket 2011:18). Detta visar att självbedömning är viktigt både för att få elever att bemästra ny kunskap och för att få dem att känna att de lättare kan prata engelska.

Frymier och Houser (2016:100) drog i sin studie, om elevers muntliga deltagande under lektioner, slutsatsen att det muntliga deltagandet på lektionerna var kopplat till elevers motivation att studera. När eleverna pratar mer i klassrummet känner de sig som "duktiga elever". Detta eftersom eleverna sedan sin barndom hört att "duktiga elever" pratar mycket. Detta ledde till att eleverna kände att de lärde sig mer och fick motivation (Frymier & Houser 2016:100). I studien kommer man även fram till att det kanske inte alltid är bra att kräva ett muntligt deltagande av sina elever (Frymier & Houser 2016:100). Eleverna kan då känna att de har för stor press på sig och detta leder till ångest. Eleverna fokuserar på att hitta något att säga istället för att lära sig något i sammanhanget: "We recommend encouraging a broad array of engaged behaviors rather than focusing only on oral participation" (Frymier & Houser 2016:100). Lundberg (2016) konstaterar även hon att detta är viktigt. Genom att ha en lärare som alltid påpekar konstanta fel blir eleverna inte motiverade till att prata utan väljer tystnaden istället för att uppleva den obehagliga känslan av misslyckande (Lundberg 2016:80–81). Läraren bör istället ge positiv feedback till eleven och använda ordet "rätt" flera gånger för att stärka elevernas språkliga självförtroende (Lundberg 2016:81).

Sammanfattningsvis kan sägas att elever känner ångest i dagens klassrum. Detta kan bero på många olika faktorer. De vanligaste är rädsla för att göra fel, dåligt självförtroende, kulturella faktorer och lärarens undervisning. Läraren kan hjälpa eleverna så att deras talångest minskar genom att skapa en trygg klassrumsmiljö där eleverna får positiv feedback och får höra ord som "bra" och "rätt" istället för "fel". Elever kan även styrkas genom att få självbedöma sin uppgift innan de lämnar in en uppgift. På detta sätt kan eleven stärkas formativt, vilket inverkar positivt på deras talångest.

## 5. Diskussion

Syftet med denna undersökning var att studera olika aspekter av det kommunikativa klassrummet. Dessa aspekter kom i form av tre frågor. Vi frågade oss varför det kommunikativa klassrummet kan vara fördelaktigt för elevernas lärande, om man ska ha bundet eller fritt tal och vilken roll talångest har i klassrummet.

Det kommunikativa klassrummet har många fördelar. Genom att skapa förutsättningar för eleverna ta plats och prata skapas aktiva elever som lär sig mer. Det var också tydligt i resultatet att man lär sig av att prata. I och med att det kommunikativa klassrummet har som främsta mål att eleverna ska använda målspråket för att kommunicera får eleverna många möjligheter att prata. Språk är i grund och botten en social konstruktion. Vi använder språk för att kommunicera med varandra. Den logiska följderna borde vara att även inläringen borde ske genom ett socialt samspel, alltså kommunikation. Förutom dessa klara fördelar visade även resultatet att *input* och *output*, båda viktiga faktorer i inläringen, får stor plats i det kommunikativa klassrummet. Genom att prata med varandra får eleverna turas om med att producera *output* och ta emot *input*. I läroplanen står det att: "Kunskaper i engelska ökar därför individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv" (Skolverket 2011:30). Genom att efterlikna verkligheten kan det kommunikativa klassrummet förbereda eleverna på just denna möjlighet som citatet beskriver.

I den äldre läroplanen från 1969 tar det bundna talet mycket plats. Det anses vara viktigt som ett sätt att utveckla det fria talet och de två talformerna bör få ta lika stor plats (Skolöverstyrelsen 1969). I vårt resultat kom vi fram till att det fria talet borde ha en större del i undervisningen än det bundna. Det fria talet leder till öppna diskussioner som inte behöver manus och elever lär sig genom sina misstag. För att få öppna diskussioner är det viktigt att ställa öppna frågor som bjuder in till ett öppnare svar. Genom det fria talet får elever chans att rikta konversationen till sina egna intressen, vilket enligt Lgr 11 (Skolverket 2011:31) är något som eleverna ska prata om, och lär sig mer uttryck som de kan använda sig av i det verkliga livet. Ytterligare en anledning till varför fritt tal är att föredra är att det leder till autentiska samtal. Det autentiska samtalet ska vara så nära verkligheten som möjligt (Herazo Rivera 2010). Detta kan väcka inre motivation hos eleverna och därmed vill de lära sig mer engelska. Om man bara använder sig av bunden talövning riskerar man att få mindre motivation hos eleverna och viljan att lära sig mer är inte lika stor. Genom de autentiska samtalen blir det mer eleverna som står i centrum.

Tidigare har vi nämnt metoden IRF. Resultatet visar att IRF-metoden inte är att föredra då eleverna inte får prata så mycket engelska. Läraren leder samtalet, vilket resulterar i att läraren får prata mycket mer än sina elever. IRF-metoden leder till att tiden begränsas för eleverna att prata, den hindrar samtal att formas och får läraren att bli mer distanserad. IRF-metoden aktiverar ej eleverna eftersom de inte behöver anstränga sig för att svara rätt. Det finns redan ett givet svar. Eftersom ett bra kommunikativt klassrum ska aktivera eleverna passar inte IRF i det kommunikativa klassrummet.

Talångest är vanligt i många klassrum. I resultatet har vi kommit fram till att de faktorer som gör att elever känner ångest för att prata främst är att de hade dåligt självförtroende, de är rädda för att göra fel, kulturella faktorer och lärarens påverkan på eleverna. Elever känner att det är olika jobbigt att prata inför olika människor. I Savaşçıs (2014) artikel nämner en elev att det är svårt att prata inför personer som inte har engelska som modersmål eftersom de personerna dömer eleven mer än en person som pratar engelska som modersmål. För att undvika att elever ska känna så här kan man tänka på att inte påpeka alla fel som eleven säger utan bara de som är relevanta. Detta gör att man kan undvika situationer där talångest kan uppstå. Det är även mycket viktigt att lyfta det som elever gör rätt och stödja dem positivt så deras motivation att prata fortsätter att stärkas. För att stärka elever som har talångest kan man ta hjälp av självbedömning. Om elever själva får bedöma sitt arbete innan det skickas in till läraren kan de göra egna revideringar och genom detta kan de känna att de har presterat bättre vilket leder till mindre ångest. I resultatet har vi kommit fram till att eleverna, för att undvika talångest, måste känna att klassrumsmiljön är trygg. Endast när eleven känner att hen vågar prata i klassrummet kommer denne kunna vara aktiv och prata engelska med sina klasskamrater och lärare utan att känna rädslan för att säga något dumt eller göra fel.

I den här uppsatsen har modersmålet hos den man pratar med diskuterats. Dels har det nämnts i sammanband med Butlers (2007) undersökning av sydkoreanska barns attityder mot sina lärare. Dels togs det upp i Savaşçıs (2014) artikel där elever med turkiska som modersmål berättade om skillnaden mellan att prata med någon med engelska som modersmål och att prata engelska med någon som har turkiska som modersmål. Det undersökningarna har gemensamt är att eleverna ansåg att en person som har engelska som modersmål inte skulle fokusera på att talaren uttrycker sig fel utan snarare på vad talaren vill säga. Detta i motsats till hur en person som också lär sig engelska som ett andraspråk som då skulle döma och rätta fel oftare. Det är med andra ord, enligt dessa undersökningar, lättare att tala engelska med någon som har modersmålet engelska. Detta stämmer inte överens med våra egna känslor. Vi

tycker ofta att det är mer ångestfyllt att prata engelska med någon som har engelska som modersmål. Detta för att vi känner att de hör alla fel vi gör. Pratar man engelska med andra svenskar finns en förståelse för att alla gör fel. Vi svenskar kommer förstå varandra eftersom vi begriper varandras uttal och ord som liknar det svenska språket. Hos oss finns en rädsla att en person med engelska som modersmål inte ska förstå oss eller underskatta vår språkliga förmåga på grund av exempelvis uttal. Det finns också en rädsla att man inte hittar rätt ord. En uppenbar skillnad mellan Sverige och Turkiet samt Sydkorea är att vi i Sverige utsätts för mer engelska än de andra länderna gör. Vi hör engelska mycket omkring oss och blir bekväma i hur det ska låta. Detta kan möjligtvis göra att vi inte fokuserar lika mycket på form som de turkiska och sydkoreanska eleverna gör. En ytterligare komplikation av detta är att det i Sverige är svårt att klara sig om man inte kan engelska. Det är något som alla förväntas kunna. Detta resulterar i att svenska barn har en stark motivation att lära sig engelska som inte nödvändigtvis behöver vara kopplat till betygskriterier. Det är inte säkert att detta överensstämmer med situationen i Turkiet och Sydkorea. I den turkiska undersökningen var eleverna 18-25 år och hade antagligen höga akademiska krav. De sydkoreanska eleverna var mer jämgamla med de elever som den här uppsatsen syftar till men Östasien är välkänt för att eleverna utsätts för höga krav från skolan. Det kan vara möjligt att dessa höga krav främst fokuserar på mer traditionell undervisning, vilket Butler (2003:731) antyder. Detta skulle kunna resultera i att de turkiska och sydkoreanska eleverna främst fokuserar på form medan de svenska fokuserar på talets innehåll. Kanske detta skulle kunna vara en förklaring till skillnaden. Som lärare är det alltså viktigt att ge eleverna inställningen att det kan bli fel men att man måste våga prata engelska oavsett vem man pratar med.

När det kommunikativa klassrummet ska realiseras i skolan uppstår några problem och läraren måste på flera olika sätt arbeta med dessa. Att gå från bundna till fria talövningar har som visats många fördelar men det skapar flera problem. Att skapa fria talövningar kräver mer förberedelse av läraren, eftersom det inte går att kopiera upp några dialoger som eleverna ska läsa innantill. Själva lektionerna tar också mer tid om man gör fria talövningar. Slutligen kräver det fria talet att läraren har starka kunskaper i engelska så att läraren kan ge eleverna den hjälp de behöver. För att motarbeta detta problem behöver läraren bra stöd. Ett typ av stöd skulle kunna vara läromedel som stöder fritt tal. Dessa läromedel kan innehålla grundtankar till olika diskussionsämnen eller dramatiseringsövningar. För att elever ska kunna utföra en fri talövning krävs mycket stöd, speciellt i de tidigare årskurserna. Det är svårt för läraren att ge detta stöd till alla elever i klassen samtidigt. Ett bra läromedel kunde hjälpa till med detta



genom att konstruera övningar som stöder elever med ord och idéer för hur man formulerar sig på engelska. Film är också ett hjälpmedel man kan använda eftersom det ger autentisk *input* för eleverna. Film kan också väcka intressanta funderingar från eleverna och motivera dem till att uttrycka sig på engelska. Ytterligare en viktig aspekt är att det fria talet styrs av eleverna och deras intressen, och därför är det viktigt för läraren att känna sina elever. På detta sätt kan prat uppstå som eleverna intresserar sig för.

Som tidigare nämnts i forskningsöversikten kan självbedömning vara en del som stärker eleverna och minskar ångesten när de lämnar in en uppgift. Exemplet som gavs i forskningsöversikten där eleverna fick spela in sig själva och sedan lyssna på inspelningen och korrigera det som de tyckte lät fel är ett bra exempel på hur man som lärare skulle kunna jobba med självbedömning (Hwang m.fl 2016:229). Genom att eleverna får en chans att på ett formativt sätt korrigera sina inspelningar lämnar detta plats för eleven att utveckla sina kunskaper inom engelska. När eleverna får höra sig själva kan de även höra vad de har svårt med och med hjälp av detta kan eleverna känna sig bekvämare med att prata engelska. Genom att elever får lyssna på sig själva eller andras uttal av engelska kan de bli säkrare i språket och blir inte lika rädda för att göra fel, vilket är ett av de största skälen till att elever känner talångest (Savaşçı 2014:2686).

Talångest kan spela en stor roll i att elever inte vill tala engelska i klassrummet. Som lärare finns det några saker man kan göra för att bearbeta denna ångest. En viktig sak vi har kommit fram till är att läraren måste skapa ett klimat i klassrummet där det är okej att svara fel. Detta kan man göra bland annat genom att inte rätta alla fel som eleverna gör utan istället berömma dem för att de talade engelska. Om det viktigaste i klassrummet får vara att bara producera språk och inte hur grammatiskt rätt det är kan man skapa ett trevligare klimat. Man kan också arbeta med klassen och få eleverna att bli mer toleranta. Ett problem som är viktigt att ta upp är det som Savaşçı (2014) nämner där elever känner talångest av att bli tvingade till att prata. Tvång är ofta kopplat till obehag, därför är det viktigt som lärare att skapa en miljö där elever känner att de får stöd genom sina klasskompisar. Detta skapar mycket större förutsättningar för att eleven ska våga prata engelska och förhoppningsvis få bort känslan av tvång. Ahlquist (2013:14) menar att om engelska är det språk som alltid talas under engelsklektionerna så blir eleverna vana vid att tala engelska och det blir inte lika ångestfyllt att tala. Om eleverna pratar mycket engelska regelbundet och ofta blir det inte en lika stor sak längre. Efter ett tag så betyder inte pratandet så mycket eftersom man har blivit van vid det. Detta kan leda till att eleverna vågar prata mer.

Det kommunikativa klassrummet har många möjligheter, men efter att ha studerat det väcks ännu mer frågor. I denna undersökning har det slagits fast att metoder som IRF inte är att föredra i andraspråksklassrummen. Trots detta har vi sett detta i många svenska klassrum. Hur vanligt är det och varför används det? Vad tänker lärare om det kommunikativa klassrummet? En annan aspekt är hur elever med olika svårigheter hanterar ett klassrum där talet är det vanligaste inslaget. Vi har nämnt talångest i denna uppsats eftersom det är så vidspritt men det finns också andra svårigheter som hade varit intressanta att ta upp exempelvis dyslexi, språkstörningar eller ADHD. Kan det kommunikativa klassrummet gynna eller missgynna dessa grupper? En ytterligare fundering är hur uttal passar in i det kommunikativa klassrummet? Det har definitivt en plats men hur bör man behandla det? Dessa frågor skulle kunna tas upp i ytterligare forskningsstudier för att ge större djup åt det kommunikativa klassrummet.

## Referenser

- Ahlquist, Sharon (2013) *Storyline - Developing Communicative Competence in English*. Lund: Studentlitteratur
- Boyd, Maureen P. (2015). "Relations between Teacher Questioning and Student Talk in One Elementary ELL Classroom" *Journal of Literacy Research* 47(3):370-404
- Butler, Yuko Goto (2007) "How Are Nonnative-English-Speaking Teachers Perceived by Young Learners?". *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect* 41(4):731-755
- Cameron, Lynne (2001) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press
- City, Elizabeth A. (2014) "Talking to Learn". *Educational Leadership* 72(3):10-16
- Cummins, Jim; Early, Margeret (2015) *Big Ideas for Expanding Minds. Teaching English Language Learners Across the Curriculum*. Kanada: Pearson
- Ellis, Rod (2005) "Principles of instructed language learning". *System* 33(2):209-224
- Eriksson Barjas, Katarina; Forsberg, Christina; Wengström, Yvonne (2013) *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och kultur
- Frymier, Ann Bainbridge; Houser, Marian L. (2016) "The Role of Oral Participation in Student Engagement". *Communication Education* 65(1):83-104.
- Gardner, Robert C.; MacIntyre, Peter D. (1993) "A Students Contributions to Second-Language Learning: Part II Affective Variables". *Language Teaching* 26(1): 1-11
- Gudu, Benter Oseno (2015) "Teaching Speaking Skills in English Language Using Classroom Activities in Secondary School Level in Eldoret Municipality, Kenya". *Journal of Education and Practice* 6(35):55-63
- Herazo Rivera, José David (2010) "Authentic Oral Interaction in the EFL Class: What It Means, What It Does Not (La interacción oral auténtica en la clase de inglés: lo que significa y lo que no)". *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* 12(1):47-61
- Hwang, Wu-Yuin; Shadiev, Rustam; Hsu, Jung-Lung; Huang, Yueh-Min; Hsu, Guo-Liang; Lin, Yi-Chun (2016) "Effects of Storytelling to Facilitate EFL Speaking Using Web-Based Multimedia System". *Computer Assisted Language Learning* 29(2):215-241
- Liu, Hui-ju; Chen, Ting-han (2013) "Foreign Language Anxiety in Young Learners: How It Relates to Multiple Intelligences, Learner Attitudes, and Perceived Competence". *Journal of Language Teaching & Research* 4(5):932-938
- Lundahl, Bo (2012) *Engelsk språkdidaktik - Texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur

- Lundberg, Gun (2016) *De första årens engelska*. Lund: Studentlitteratur
- Olivo, Warren(2003) "‘Quit Talking and Learn English!’: Conflicting Language Ideologies in an ESL Classroom". *Anthropology & Education Quarterly* 34(1):50-71
- Prince, M. (2004) "Does active learning work? A review of the research". *Journal of Engineering Education* 93(3):223-231
- Sandin, Bengt; Sundkvist, Maria (2014) *Barn, barndom och samhälle - svensk utbildningshistoria*. Malmö: Gleerups
- Savaşçı, Merve (2014) "Why are Some Students Reluctant to Use L2 in EFL Speaking Classes? An Action Research at Tertiary Level". *In 5th World Conference on Educational Sciences, Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116:2682-2686
- Shastri, Pratima Dave (2010) *Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language*. Mumbai: Himalaya Publishing House
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm
- Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan - supplement engelska*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Slemmen Wille, Trude (2013) *Bedömning för lärande i klassrummet*. Malmö: Gleerups
- Tsou, Wenli (2005) "Improving Speaking Skills through Instruction in Oral Classroom Participation". *Language Annals* 38(1):46-55
- Ul-Haq, Zahoor; Khurram, Bushra Ahmed; Bangash, Arshad Khan (2017) "Development of Speaking Skills through Activity Based Learning at the Elementary Level". *Eurasian Journal of Educational Research* 69:241-252
- Utbildningsdepartementet (1994) *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm.
- Van Lier, Leo (1996) *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman
- Woolfolk, Anita; Karlberg, Martin (2015) *Pedagogisk Psykologi*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited
- Yule, George (2014) *The Study of Language 5th ed*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zhang, Shumei(2009) "The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency". *English Language Teaching* 2(4):91-100