Muntlig kommunikation i engelskundervisningen i årskurs 4–6

En studie om lärares arbetssätt samt lärares och elevers uppfattningar

---

Oral Communication in English Teaching in Grades 4–6

A Study of Teachers' Methods and Teachers' and Students' Perceptions

Självständigt arbete
ENA607
Termin 8 2026

Handledare: Thorsten Schröter

Akademin för utbildning
kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE
Kurskod: ENA607 15hp
Termin: 8

SAMMANDRAG

Emelie Hamwy

Muntlig kommunikation i engelskundervisningen i årskurs 4–6
En studie om lärares arbetssätt och uppfattningar

Oral Communication in English Teaching in Grades 4–6
A Study of Teachers' Methods and Perceptions

Årtal: 2026 Antal sidor: 38

Den här studien handlar om hur lärare i årskurs 4–6 arbetar med att utveckla elevers muntliga förmåga i engelska och vilka möjligheter och utmaningar de ser i det arbetet. Studien bygger på kvalitativa intervjuer med fem lärare från tre olika skolor samt sex elever från en av skolorna. Materialet spelades in, transkriberades och analyserades tematiskt.

Resultatet visar att lärarna ofta arbetar på ett kommunikativt och elevaktivt sätt, där muntliga aktiviteter som pararbete, gruppdiskussioner och rollspel är vanliga inslag. Syftet är att ge eleverna fler tillfällen att faktiskt använda engelska i samtal. Samtidigt används engelska främst i planerade moment, medan svenska tar större plats i mer spontana situationer i klassrummet. Lärarna lyfter särskilt små grupper, tydliga uppgifter och ett tryggt klassrumsklimat som viktiga faktorer för att få elever att våga prata engelska. Samtidigt finns utmaningar, framför allt att få alla elever att delta, tidsbrist och elevers osäkerhet och rädsla för att göra fel. Sammantaget visar studien att muntlig kommunikation påverkas av både undervisningens upplägg och det sociala klimatet i klassrummet.

Nyckelord: engelskundervisning, muntlig kommunikation, klassrumsklimat, elevdeltagande, Sverige, kvalitativ analys, grundskola

Innehållsförteckning

1 Inledning 3

1.1 Syfte och frågeställning 4
2 Bakgrund 5
2.1 Kursplanen för engelska 5
2.2 Muntlig kommunikation i engelskundervisningen 5
2.3 Arbetssätt och faktorer som påverkar muntlig kommunikation 7
2.4 Viljan att kommunicera i engelskundervisning 9
3 Det sociokulturella perspektivet 12
4 Metod och material 13
4.1 Metodval 13
4.2 Deltagare 14
4.3 Datainsamling och -analys 14
4.4 Etiska överväganden 16
5 Resultat och diskussion 16
5.1 Arbetssätt för muntlig kommunikation 17
5.1.1 Lärarnas synpunkter 17
5.1.2 Elevernas synpunkter 19
5.1.3 Diskussion 20
5.2 Faktorer som påverkar elevernas deltagande i engelskundervisningen 22
5.2.1 Lärarnas synpunkter 22
5.2.2 Elevernas synpunkter 23
5.2.3 Diskussion 25
5.3 Strategier, möjligheter och utmaningar i undervisningen 26
5.3.1 Lärarnas synpunkter 26
5.3.2 Elevernas synpunkter 28
5.3.3 Diskussion 29
6 Övergripande diskussion 30
6.1 Svar på forskningsfrågorna och slutsats 30
6.2 Metoddiskussion 31
7 Slutsats 33
Referenslista 34
Bilagor 37
Bilaga 1 (missivbrev) 37
Bilaga 2 (lärarnas intervjufrågor) 37
Bilaga 3 (elevernas intervjufrågor) 38
Bilaga 4 (utdrag från veckobrev) 38

1 Inledning

Enligt den svenska läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2022, s. 35) har engelskan en central roll i dagens globaliserade samhälle och utgör ett viktigt verktyg för kommunikation mellan människor från olika delar av världen. Delvis på grund av detta introduceras engelska tidigt i den svenska skolan och utvecklingen av muntliga kommunikationsfärdigheter är en central del av språkundervisningen och -inlärningen. Enligt läroplanen handlar detta inte bara om att kunna producera språk utan även om att våga uttrycka sig, interagera med andra och använda språket i meningsfulla sammanhang (Skolverket, 2022, s. 13).

Samtidigt kan det finnas utmaningar kopplade till att undervisa i muntlig engelska, såsom elevers olika språknivåer, eventuellt bristande självförtroende eller motivation, samt begränsad tid i klassrummet. Lärarens arbetssätt och val av undervisningsmetoder blir därför avgörande för elevernas möjligheter att utveckla sin muntliga förmåga (Gibbons, 2013, s. 42). Undervisningen behöver dessutom anpassas efter elevernas olika förutsättningar, även om det kan vara svårt att skapa aktiviteter som engagerar alla elever (Harmer, 2007, s. 136-138).

En annan central aspekt handlar om balansen mellan flyt och korrekthet i språkanvändningen, särskilt i muntliga aktiviteter. Elever behöver få möjlighet att uttrycka sig fritt utan att hämmas av rädsla för att göra fel, samtidigt som de utvecklar en språklig noggrannhet (Harmer, 2007, s. 386). Mot denna bakgrund är det relevant att undersöka hur lärare arbetar med muntlig kommunikation i engelskundervisningen i årskurs 4–6, vilka uppfattningar både lärare och elever har om dess betydelse samt vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur aktiva lärare i årskurs 4–6 beskriver sitt arbete med att utveckla elevers muntliga kommunikationsförmåga i engelska, samt vilka möjligheter och utmaningar både lärare och elever upplever i detta arbete. Genom att belysa detta kan studien bidra till ökad förståelse för hur undervisningen kan utformas för att stödja elevers muntliga språkutveckling. För att uppnå detta syfte ska jag försöka att ge svar på följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver de deltagande lärarna sitt arbete med muntlig kommunikation i engelskundervisningen, och hur upplever eleverna sitt muntliga deltagande i undervisningen?

- Vilka möjligheter och utmaningar beskriver lärarna och eleverna i arbetet med elevers muntliga deltagande i engelskundervisningen?

2 Bakgrund

2.1 Kursplanen för engelska

I den svenska kursplanen för engelska i grundskolan framhålls det att språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära, och att kunskaper i flera språk kan ge nya perspektiv på omvärlden samt ökad förståelse för olika sätt att leva (Skolverket, 2022, s. 1). Inte minst det engelska språket omger oss i vardagen, vilket gör att kunskaper i engelska ökar individens möjligheter att delta i både sociala och kulturella sammanhang. Enligt kursplanen syftar undervisningen i engelska till att elever utvecklar kunskaper i språket samt tilltron till sin förmåga att använda det i olika situationer och för olika syften. Särskilt betonas utvecklingen av en allsidig kommunikativ förmåga, vilket innebär att elever ska kunna förstå och använda både talat och skrivet språk. Det innefattar även att kunna samspela med andra samt att anpassa språket efter situation, syfte och mottagare (Skolverket, 2022, s. 1).

För årskurs 4–6 lyfts särskilt muntlig kommunikation fram som en viktig del av det centrala innehållet. Eleverna ska ges möjlighet att delta i samtal och dialoger om vardagliga och kända ämnen samt att formulera sig och kommunicera på engelska i olika typer av muntliga framställningar (Skolverket, 2022, s. 36-37)

2.2 Muntlig kommunikation i engelskundervisningen

Språkinlärning kan förstås som en process där både input och output utgör centrala komponenter. Lightbown och Spada (2013, s. 26) beskriver input som det språkliga inflöde elever möter, exempelvis genom lärarens tal eller klasskamraters språk. Detta inflöde är avgörande eftersom det ger elever möjlighet att exponeras för språkliga strukturer, ordförråd och uttryck, vilket successivt bidrar till utvecklingen av deras språkliga förståelse (s. 28). I tidiga stadier av språkinlärning kan eleverna använda imitation som en strategi där de härmar och upprepar ord och fraser som de hör, vilket kan bidra till utveckling av bland annat uttal

och språklig trygghet (Lightbown & Spada, 2013, s. 7). Samtidigt framhåller författarna att input i sig inte är tillräckligt för att utveckla en fungerande kommunikativ förmåga. För detta krävs även output, vilket innebär att eleverna själva producerar språk, exempelvis genom att samtala, diskutera eller presentera något. Genom att använda språket aktivt tvingas eleverna bearbeta sina kunskaper och omsätta dem i praktiken, vilket gör muntlig produktion till en viktig del av inlärningsprocessen (s. 112). Även Bygate (1987, s. 8) framhåller att utvecklingen av muntlig språkförmåga i undervisning inte enbart handlar om att tillägna sig språkliga strukturer eller motoriska färdigheter utan i hög grad om att utveckla förmågan att använda språket i faktisk interaktion. Med motoriska färdigheter avses här de grundläggande färdigheter som krävs för att producera tal, exempelvis uttal och artikulation. Bygate (1987) betonar att om språkundervisningen i alltför hög grad är lärarstyrd och elevernas språkproduktion kontrolleras utifrån begränsas deras möjligheter att själva fatta beslut om vad de vill uttrycka och hur detta ska formuleras. Detta kan enligt honom leda till att eleverna visserligen utvecklar språklig kunskap men att de får svårigheter att överföra denna kunskap till autentiska kommunikationssituationer där språket används spontant och flexibelt (Bygate, 1987, s. 8).

Muntlig språkförmåga utvecklas således främst i interaktion och aktiv språkanvändning. Lightbown och Spada (2013, s. 113) betonar att output har en särskilt viktig funktion eftersom den hjälper elever att upptäcka brister i sitt eget språkbruk. När elever försöker uttrycka sig muntligt kan de identifiera vad de ännu inte behärskar, vilket skapar möjligheter för vidare språkutveckling. Dessutom måste de använda olika strategier för att göra sig förstådda, vilket stärker deras kommunikativa kompetens (s. 113–114). Bygate (1987, s. 24–27) utvecklar detta resonemang genom begreppet interaction skills, som syftar på de färdigheter som krävs för att hantera muntlig interaktion i samspel med andra. Det innefattar bland annat förmågan att anpassa sitt språk till samtalspartnern och den aktuella situationen samt att hantera kommunikativa utmaningar som uppstår under samtalets gång. Enligt Bygate (1987, s. 8–9) är kommunikativ framgång därför inte enbart beroende av språklig korrekthet utan även av förmågan att hantera interaktionen dynamiskt.

Muntlig kommunikation präglas med andra ord av särskilda villkor som påverkar hur språket används i praktiken. Bygate (1987, s. 10) beskriver dessa villkor som *"process conditions"* och "*reciprocity conditions"*. Processvillkoren avser den tidsmässiga press som präglar tal, där språk produceras och förstås samtidigt. Detta innebär att talaren har begränsad tid för planering, vilket påverkar yttrandenas struktur och komplexitet såtillvida att tal ofta består av

kortare yttranden jämfört med skrift, samt att upprepningar och förenklingar är vanliga inslag i muntlig produktion. Reciprocitetsvillkoren syftar enligt Bygate (1987, s. 11) på den interaktiva dimensionen av tal, där kommunikationen sker i direkt samspel mellan deltagare. Till skillnad från skriftlig kommunikation kan samtalspartnern ge omedelbar återkoppling, vilket gör att talaren löpande måste anpassa sitt språk, ta hänsyn till lyssnarens förståelse och aktivt bidra till att samtalet fortskrider. Detta gör muntlig kommunikation till en gemensam process där parterna skapar och förhandlar betydelsen tillsammans (Bygate, 1987, s. 12-13).

Språkinlärning kan alltså ses som en komplex process där både input och output spelar en central roll i utvecklingen av elevers kommunikativa förmåga, vilket innebär att undervisningen bör ge elever möjlighet att delta aktivt i meningsfulla samtal där både språkliga kunskaper och interaktionsfärdigheter utvecklas.

2.3 Arbetssätt och faktorer som påverkar muntlig kommunikation

Åsikterna om hur färdigheter bäst utvecklas inom språkundervisning har förändrats över tid, framför allt i takt med att den kommunikativa språksynen fått en alltmer central roll. *Communicative Language Teaching* (CLT), som växte fram under 1970- och 1980-talen, innebar ett tydligt skifte från fokus på grammatiska strukturer till språkets funktion i verkliga kommunikativa sammanhang (Harmer, 2017, s. 57–59). Det viktiga blir därmed inte enbart hur språket är uppbyggt utan vad elever faktiskt gör med det i olika situationer. En grundläggande idé inom CLT är därför att elever utvecklar sin muntliga förmåga genom att använda språket i meningsfulla aktiviteter, såsom rollspel, simuleringar och informationslucke-uppgifter, där språket behövs för att uppnå ett konkret mål. I dessa sammanhang ligger fokus främst på innehåll och budskap snarare än språklig korrekthet, vilket enligt Harmer (2017, s. 60) bidrar till en mer autentisk och funktionell språkanvändning.

I förlängningen innebär detta att muntlig kommunikation inte enbart kan förstås som en teknisk färdighet, utan också som något som sker i sociala sammanhang (Harmer, 2017, s. 70). Skolforskningsinstitutet (2024, s. 39) betonar att språklig utveckling sker i samspel snarare än genom individuell färdighetsträning, vilket överensstämmer med CLT:s fokus på interaktion och meningsfull språkanvändning.

Samtidigt som CLT har fått stort genomslag, påpekar Harmer (2017, s. 64) att det snarare bör förstås som ett paraplybegrepp än en strikt metod. Det innebär att undervisningen ofta blir en blandning av kommunikativa arbetssätt och mer traditionella inslag, till exempel explicit grammatikundervisning. Denna blandning kan enligt Harmer delvis förklaras av externa faktorer som exempelvis bedömningsformer där språkliga strukturer länge har haft en dominerande roll. Just denna spänning mellan olika faktorer har lett till att olika kommunikativa arbetssätt utvecklats och konkretiserats i undervisningen. Ett tydligt exempel på detta är *teaching unplugged*, som Harmer (2017, s. 68–69) beskriver som ett arbetssätt där undervisningen i hög grad bygger på spontan interaktion och där läromedel används i mycket begränsad utsträckning. Här blir det språk som uppstår i klassrummet själva utgångspunkten, vilket gör att undervisningen kan formas efter elevernas aktuella behov. Samtidigt lyfter Harmer att detta arbetssätt inte alltid är enkelt att genomföra i praktiken, särskilt i större elevgrupper där det kan vara svårt att ta vara på all spontan interaktion. Detta överensstämmer med resultatet från Lagercrantz och Svensson (2024, s. 36), nämligen att elevernas benägenhet att delta muntligt i hög grad påverkas av klassrumsklimatet och upplevelsen av trygghet. I deras studie betonas att elever vågar använda målspråket mer när de upplever att det är tillåtet att göra fel och när de känner stöd från både lärare och klasskamrater, medan osäkerhet och exponering inför större grupper kan minska deltagandet (s. 37).

Enligt Harmer (2017, s. 69) delas kommunikativa uppgifter oftast in i tre faser: förberedelse, genomförande och efterföljande analys, vilket gör att eleverna både får använda språket aktivt och reflektera över sin språkanvändning i efterhand. Trots detta varnar han för att ett alltför ensidigt fokus på uppgifter inte alltid leder till en systematisk utveckling av språkliga strukturer, vilket gör att en kombination av olika arbetssätt ofta behövs (s. 72).

När fokus flyttas från undervisningsmetoder till själva lärandeprocessen blir det tydligt att interaktion spelar en avgörande roll även på ett mer teoretiskt plan. Gibbons (2013, s. 43) framhåller att språkutveckling och tänkande sker i nära samspel genom social interaktion, vilket gör muntlig kommunikation central eftersom elever utvecklar både språkliga och kognitiva förmågor genom att tala och resonera tillsammans med andra. I detta perspektiv blir muntlig kommunikation inte bara ett verktyg för språkträning, utan också en del av hur elever utvecklar förståelse och tänkande (s. 44).

Samtidigt räcker inte interaktion i sig för att språkutveckling ska ske – det är först när interaktionen stöds av läraren som den får full effekt (Gibbons, 2013, s. 63). Här blir

scaffolding eller stöttning ett centralt begrepp där läraren fungerar som språklig vägledare och hjälper elever att uttrycka sig mer avancerat än de annars hade klarat. Detta kan ske genom att läraren modellerar språkliga uttryck, ställer öppna frågor eller bygger vidare på elevernas yttranden, vilket successivt leder till mer självständig språkanvändning (s. 129).

Utöver detta kan muntlig kommunikation bidra till att elever utvecklar ett mer avancerat språk. Gibbons (2013, s. 64–66) betonar nämligen att undervisningen behöver stödja elever i övergången från ett vardagligt och situationsbundet till ett mer akademiskt och ämnesspecifikt språk. På så sätt får muntlig kommunikation en dubbel funktion där den både fungerar som ett verktyg för vardaglig interaktion och som en väg in i mer avancerade tankesätt och ämneskunskaper. När elever får möjlighet att förklara, argumentera och resonera i klassrummet skapas dessutom tillfällen där de kan pröva sitt språk, omformulera sina tankar och utvecklas tillsammans med andra. På så sätt spelar den övergripande lärmiljön en viktig roll för hur muntlig kommunikation faktiskt utvecklas i praktiken (Gibbons, 2013, s. 66-67).

Skolforskningsinstitutet (2024, s. 34) framhåller att en kommunikativt inriktad undervisning kan stärka elevers trygghet i språkanvändningen genom återkommande möjligheter att delta i meningsfulla samtal. Detta kan i sin tur öka både språkligt flyt och vilja att använda målspråket muntligt. En trygg och interaktiv lärmiljö minskar dessutom osäkerheten och rädsla för misstag, vilket gör att elever i högre grad vågar delta aktivt (s. 35).

2.4 Viljan att kommunicera i engelskundervisning

Under en lång tid präglades undervisning i främmande språk av metoder som främst fokuserade på inlärning av grammatiska strukturer och ordförråd, men med framväxten av kommunikativa perspektiv har fokus i allt högre grad förskjutits mot språkets funktion som ett verktyg för faktisk kommunikation, där kommunikation inte enbart ses som ett medel för lärande utan även som ett centralt mål i sig (Harmer, 2017, s. 57). Mot bakgrund av denna utveckling har begreppet *willingness to communicate* (WTC), eller viljan att kommunicera, fått stor betydelse inom andraspråksforskningen. MacIntyre et al. (1998, s. 547) definierar WTC som en individs beredskap att initiera kommunikation vid en viss tidpunkt med en specifik person eller grupp på andraspråket. Författarna betonar att viljan att kommunicera inte kan förstås som en stabil egenskap hos individen, utan att den påverkas av ett flertal samverkande faktorer. Beslutet att delta i muntlig kommunikation formas genom ett komplext

samspel mellan individuella, sociala och situationsbundna förutsättningar, vilket innebär att viljan att tala kan variera mellan olika sammanhang och situationer.

MacIntyre och Wang (2021, s. 879–882) vidareutvecklar denna förståelse genom att beskriva WTC som ett dynamiskt fenomen som kan förändras från ögonblick till ögonblick beroende på exempelvis motivation, känslor, upplevd kommunikativ kompetens och den aktuella kommunikationssituationen. De framhåller att både positiva och negativa känslor har betydelse för elevers vilja att kommunicera. Känslor som trygghet, glädje och stolthet kan stärka benägenheten att delta i muntliga aktiviteter, medan osäkerhet, oro och rädsla för att göra misstag kan minska viljan att tala. Deltagande i muntlig kommunikation kan därför inte enbart förklaras utifrån elevers språkliga färdigheter, utan behöver även förstås i relation till de sociala och emotionella villkor som omger kommunikationen.

Tillsammans visar denna forskning att även elever som besitter tillräckliga språkliga kunskaper kan välja att avstå från muntlig interaktion. Detta tydliggör att språkinlärning inte enbart är en kognitiv process som handlar om att tillägna sig kunskaper och färdigheter, utan också i hög grad en social och emotionell process där elevernas upplevelser, relationer och känslor påverkar deras möjligheter att använda språket aktivt. Detta stöds även av Nilssons avhandling (2020), som visar att elever i låg- och mellanstadiet ofta upplever osäkerhet inför att använda engelska muntligt, vilket i vissa fall leder till att de avstår från att delta i klassrumsinteraktion trots att de har tillräckliga språkliga resurser (s. 83).

En central faktor som påverkar elevers vilja att kommunicera är de emotionella dimensionerna av språkinlärning, där språkängslan spelar en viktig roll. Horwitz, Horwitz och Cope (1986, refererad i Lee & Chiu, 2023) beskriver språkängslan som en situations-specifik form av ångest relaterad till användningen av ett främmande språk. Kommunikationsängslan utgör en central del av detta begrepp och kan påverka elevers benägenhet att delta i muntliga interaktioner. Lee och Chiu (2023, s. 66) framhåller dessutom att högre nivåer av språkängslan ofta sammanfaller med en lägre vilja att kommunicera på andraspråket. Detta bekräftas av Nilsson (2020, s. 96), som visar att många elever i svensk grundskola upplever en rädsla för att göra fel eller bli bedömda i muntliga situationer, vilket leder till att de väljer att avstå från att tala engelska i klassrummet. Språkängslan kan se olika ut beroende på situation och sammanhang. Samtidigt visar forskningen att ångest hänger nära ihop med hur elever ser på sin egen språkförmåga. Elever som känner sig säkrare på sin engelska upplever ofta mindre ångest och är därför mer villiga att kommunicera (Nilsson, 2020, s. 77).

Sammantaget framträder därmed en bild av att emotionella faktorer inte verkar isolerat utan samspelar och påverkar varandra i språkinlärningsprocessen.

Med tanke på detta spelar den sociala och pedagogiska kontexten en viktig roll för elevers kommunikationsvilja. Hu och Wang (2023, s. 7) beskriver i sin studie hur lärarens så kallade immediacy-beteenden, såsom ögonkontakt, kroppsspråk, röstvariation och uttryckt engagemang, kan bidra till att skapa trygghet och öka elevers benägenhet att delta i muntlig kommunikation. Sådana beteenden kan stärka elevernas känsla av trygghet och därmed öka deras benägenhet att delta i kommunikationen. Även Nilsson (2020, s. 35) visar att elever upplever lärarstöd och ett tryggt klassrumsklimat som avgörande faktorer för emotionellt välbefinnande och att våga använda engelska muntligt.

En ytterligare dimension som påverkar elevers vilja att kommunicera är digitala lärmiljöer. I sin studie undersökte Han et al. (2024) deltagarnas erfarenheter av digitala kommunikationsaktiviteter. Resultatet visade att deltagarna upplevde att digitala plattformar får språkutbyte, diskussionsforum och sociala medier skapade fler möjligheter till aktiv språkanvändning och ökade deras engagemang (s. 10–11). Deltagarna i studien beskrev att dessa aktiviteter gav dem möjlighet att kommunicera med andra på engelska i autentiska sammanhang, få direkt återkoppling och använda språket genom flera olika kommunikationsformer. De framhöll även att digitala miljöer kunde bidra till att minska osäkerhet i kommunikationen eftersom de upplevdes som mer flexibla och mindre pressande än traditionella klassrumssituationer. Samtidigt betonade deltagarna att möjligheten att kommunicera med personer utanför det egna klassrummet ökade deras motivation att använda engelska och stärkte deras vilja att kommunicera på målspråket (Han et al., 2024, s. 10–11). Detta tyder på att digitala miljöer både kan minska och förändra upplevelsen av ångest, vilket i sin tur påverkar kommunikationen. Detta ligger i linje med MacIntyre et al. (1998, refererad i Hu & Wang, 2023, s. 4–5), som menar att elevers vilja att kommunicera påverkas av flera olika faktorer och formas genom ett samspel mellan individuella, sociala och situationsbundna förutsättningar.

Tillsammans visar detta att språkinlärning, förutom av direkt undervisningsrelaterade aspekter, även påverkas av hur elever ser på sig själva, deras motivation och deras känslor. Detta understryker vikten av att undervisningen utformas så att den stödjer elevers trygghet och vilja att använda språket. Vidare visar Lagercrantz och Svensson (2024, s. 36-37) att aktiviteter som upplevs som meningsfulla, kreativa och elevnära bidrar till ökad motivation

och muntlig språkanvändning, vilket ligger i linje med den kommunikativa språksynen. Samtidigt framkommer att mer styrda uppgifter med fokus på korrekthet kan leda till minskad motivation och att elever i högre grad övergår till sitt förstaspråk för att lösa uppgiften (Lagercrantz & Svensson, 2024, s. 38). Detta belyser vikten av att undervisningen inte enbart skapar utrymme för interaktion, utan också utformas på ett sätt som upplevs som relevant och tryggt för eleverna (s. 38). I detta sammanhang framstår lärarens roll som central, då en stödjande och tillåtande lärmiljö enligt Lagercrantz och Svensson (2024) är avgörande för att sänka elevers osäkerhet och öka deras vilja att delta i muntlig kommunikation.

3 Det sociokulturella perspektivet

I detta avsnitt presenteras det sociokulturella perspektivet som en utgångspunkt för att förstå elevers lärande och språkutveckling. Perspektivet kommer också att användas som en tolkningsram i analysen av studiens resultat, för att belysa hur lärande sker i social interaktion och i klassrummets kommunikativa sammanhang.

Det sociokulturella perspektivet handlar om hur människor lär och utvecklas i samspel med andra i sociala och kulturella sammanhang (Selander, 2018, s. 18–20). Inom detta perspektiv ses lärande inte som något som sker enbart i individen, utan som något som formas genom interaktion, samtal och gemensamma aktiviteter. Språket har en central roll eftersom det används för att kommunicera, dela tankar och utveckla förståelse tillsammans med andra (s. 21). Lev Vygotskij, en förgrundsgestalt inom området, betonade att språket är viktigt för både tänkande och lärande. Han introducerade också begreppet *zonen för proximal utveckling*, som enligt Selander (2018, s. 87) betecknar det område där elever kan klara uppgifter med stöd av någon som kan mer, till exempel en lärare eller en klasskamrat. Detta stöd gör att elever kan utvecklas längre än de skulle göra på egen hand.

Det sociokulturella perspektivet är relevant för muntlig kommunikation i engelskundervisningen eftersom elever utvecklar sin språkliga förmåga genom att använda språket tillsammans med andra. I engelskklassrummet sker detta exempelvis genom pararbete, gruppdiskussioner och gemensamma samtal, där eleverna kan stötta och lära av varandra samtidigt som de får möjlighet att uttrycka sig muntligt (Selander, 2018, s. 18–20). Genom att förklara för varandra, ställa frågor och bygga vidare på andras idéer kan elever utveckla sin förståelse, vilket kan ses som ett exempel på hur den proximala utvecklingszonen fungerar i praktiken.

Selander (2018, s. 59) betonar, i linje med Vygotskij, att lärande alltid är kopplat till den sociala och kulturella kontexten. Elever kommer med olika erfarenheter och språkliga resurser, vilket påverkar hur de vågar och kan delta i muntlig kommunikation. Olika typer av stöd, till exempel tydliga instruktioner, visuellt material eller strukturerade samtalsövningar, kan underlätta elevernas muntliga deltagande (s. 59). När detta kombineras med interaktion och stöd från andra kan elever utveckla både sitt självförtroende och sin muntliga språkförmåga.

4 Metod och material

I detta avsnitt redogörs för studiens metodologiska utgångspunkter samt dess genomförande. Inledningsvis presenteras studiens metodval, följt av deltagarna samt datainsamlingsmetoderna. Därefter behandlas hur det empiriska materialet har analyserats, och avslutningsvis redogörs för de etiska överväganden som gjorts i samband med studien.

4.1 Metodval

I denna studie valdes semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod eftersom metoden är särskilt lämplig när syftet är att få en fördjupad förståelse för människors erfarenheter, tankar och överväganden i olika sammanhang såsom undervisning. Eftersom studien fokuserar på muntlig kommunikation i engelskundervisningen möjliggör denna metod att de deltagande lärarna själva kan beskriva och utveckla sina resonemang om hur de arbetar i klassrummet och hur de uppfattar elevernas muntliga deltagande (Bryman, 2018, s. 207). Detta hade varit svårare att fånga med mer strukturerade metoder, såsom flervalsfrågor i en enkät, eftersom sådana metoder inte ger utrymme för respondenter att förklara och utveckla sina erfarenheter och tankar i detalj (s. 286).

En särskild styrka med semistrukturerade intervjuer är att intervjuaren utgår från förberedda frågor men samtidigt har möjlighet att anpassa samtalet under intervjuns gång, vilket gör det möjligt att ställa följdfrågor och för respondenterna att fördjupa sina svar, i det här fallet om didaktiska val och erfarenheter (Bryman, 2018, s. 208). Detta skapar en flexibilitet som är viktig i studier av undervisningspraktik, eftersom lärare ofta resonerar utifrån konkreta situationer och erfarenheter som kan vara oförutsägbara på förhand (s. 210).

I denna studie användes även gruppintervjuer för att intervjua sex elever i två grupper om tre. Valet av gruppintervjuer grundar sig på att metoden möjliggör ett samspel mellan deltagarna, där eleverna kan reagera på och bygga vidare varandras svar. Detta samspel kan bidra till mer utvecklade och nyanserade resonemang jämfört med individuella intervjuer, eftersom deltagarna inte endast svarar på frågor från intervjuaren utan också påverkas av varandras tankar (Bryman, 2018, s. 607).

De mindre grupperna valdes också för att skapa en tryggare samtalssituation och ge varje elev större möjlighet att komma till tals. Detta ligger i linje med Bryman (2018, 605), som framhåller att gruppintervjuer kan underlätta interaktion mellan deltagare och ge möjlighet att få fram ett bredare och mer nyanserat material än vid individuella intervjuer.

4.2 Deltagare

I enlighet med Denscombes rekommendationer (2018, s. 86) har urvalet för denna studie gjorts i syfte att kunna besvara studiens forskningsfrågor och därigenom bidra till en ökad förståelse för hur lärare arbetar med muntlig kommunikation i engelska på mellanstadiet, samt hur elever på samma utbildningsnivå upplever att tala engelska. Totalt deltog fem lärare och sex elever i studien (se tabell 1). Lärarna i studien benämns som lärare A-E, medan eleverna benämns som elev A-F.

Tabell 1. Översikt över informanterna.

Lärare	**Utbildning**	**Undervisnings-erfarenhet**	**Årskurs (lärarens mentorklass)**
Lärare A	Behörig lärare 4-6	4 år	5
Lärare B	Behörig lärare 4-6	6 år	4
Lärare C	Behörig lärare 4-6	3 år	5
Lärare D	Behörig lärare 4-6	6 år	6
Lärare E	Behörig lärare 4-6	4 år	6

Elev A-F	5

4.3 Datainsamling och -analys

Samtliga intervjuer, både med lärare och elever, spelades in med deltagarnas samtycke. Inspelningarna transkriberades först med hjälp av transkriberingsfunktionen i Microsoft Word och granskades därefter noggrant för att säkerställa att deltagarnas utsagor återgavs så korrekt som möjligt och för att minska risken för feltolkningar (Bryman, 2018, s. 428). Detta skapade ett tillförlitligt underlag för den fortsatta analysen av hur lärarna beskrev sitt arbete med muntlig kommunikation i engelskundervisningen samt hur eleverna upplevde sitt muntliga deltagande.

Datainsamlingen genomfördes genom att tre lärare från tre olika skolor kontaktades via mejl. Genom dessa kontakter kunde ytterligare två lärare rekryteras efter att de första kontakterna tillfrågades om det fanns kollegor som också kunde delta i studien. Samtliga lärare informerades om studiens syfte och gav sitt samtycke skriftligt genom ett samtyckesbrev innan intervjuerna genomfördes (se bilaga 1). Alla lärare fick dessutom samma intervjufrågor (se bilaga 2).

För att undersöka elevernas perspektiv tillfrågades även lärarna om möjlighet att intervjua deras elever. Endast en av lärarna godkände detta, medan de övriga avböjde på grund av tidsbrist. Detta resulterade i att sex elever deltog i studien, vilka var de som frivilligt valde att medverka efter information om studien. Intervjuerna genomfördes i skolmiljö och spelades in med ljudupptagning. Lärarna intervjuades enskilt för att ge dem möjlighet att i lugn och ro beskriva och reflektera över sina erfarenheter av undervisningen. Eleverna intervjuades i två mindre grupper om tre elever i varje grupp där båda grupperna ställdes samma intervjufrågor (se bilaga 3). Denna gruppindelning gjordes för att skapa en tryggare intervjusituation och underlätta samtal mellan eleverna. Varje intervju varade i cirka 30 minuter.

Det insamlade materialet analyserades genom en systematisk genomgång av intervjuerna i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Analysprocessen inleddes med att materialet lästes igenom flera gånger för att skapa en helhetsförståelse av deltagarnas utsagor. Därefter markerades relevanta delar av texten och kodades utifrån innehåll.

Analysen utgick från preliminära teman som hade formulerats utifrån intervjufrågorna. Vid genomgången av materialet identifierades flera återkommande teman i deltagarnas svar. Vissa teman förekom mer frekvent och utvecklades mer utförligt än andra, vilket gjorde att de gav

ett rikare underlag för analysen. Teman som exempelvis trygghet, små grupper och pararbete, rädsla för att göra fel samt tydliga uppgifter återkom hos både lärare och elever. Dessa teman användes sedan för att fördjupa förståelsen av de tre huvudområden som låg till grund för resultatredovisningen.

4.4 Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med forskningsetiska riktlinjer genom att deltagarna informerades om studiens syfte, hur det insamlade materialet skulle användas samt att deras medverkan var helt frivillig, vilket överensstämmer med rekommendationerna i såväl Denscombe (2018, s. 73) som Vetenskapsrådet (2024, s. 17–20). Innan datainsamlingen påbörjades inhämtades skriftligt samtycke från lärarna (se bilaga 1). Elevernas vårdnadshavare informerades om studien genom ett veckobrev (se bilaga 4) och gav sitt samtycke genom att inte motsätta sig elevernas medverkan. Därefter tillfrågades eleverna om de ville delta i intervjuerna och deras deltagande var helt frivilligt. För att säkerställa anonymitet har deltagarna getts kodnamn i stället för sina riktiga namn, vilket gör att deras identitet inte kan kopplas till resultaten i studien. All insamlad data behandlades konfidentiellt och användes enbart i forskningssyfte.

Intervjuerna genomfördes med öppna frågor och ett aktivt lyssnande förhållningssätt, vilket skapade utrymme för lärarna att själva formulera sina tankar och beskriva sina upplevelser på ett fritt sätt. Vid bearbetningen av materialet strävades det efter att återge deltagarnas svar så korrekt som möjligt. För att göra citaten mer lättlästa togs vissa upprepningar och utfyllnadsord bort. Dessa ändringar gjordes utan att innehållet eller betydelsen i deltagarnas utsagor förändrades. Samtidigt har inga citat eller uppgifter tagits med som kan äventyra deltagarnas anonymitet. Detta arbetssätt bidrar till att stärka studiens tillförlitlighet och trovärdighet, något som även Kvale och Brinkmann (2021, s. 294–295) framhåller som centrala i kvalitativa forskningsstudier.

5 Resultat och diskussion

I detta kapitel presenteras resultaten från intervjuerna med lärarna och eleverna. Resultatkapitlet är organiserat i tre huvudområden som utgår från studiens forskningsfrågor. Inom dessa områden framträdde flera återkommande teman i intervjuerna, bland annat betydelsen av små grupper och pararbete, trygghetens roll för muntligt deltagande, rädsla för

att göra fel, tydliga uppgifter samt lärarens stödjande roll. Under varje huvudområde presenteras först lärarnas perspektiv och därefter elevernas perspektiv. Avslutningsvis förs en diskussion där resultaten analyseras i relation till tidigare forskning och det sociokulturella perspektivet. Denna uppdelning gör det möjligt att synliggöra både likheter och skillnader mellan gruppernas utsagor. Samtidigt är det viktigt att betona att de tre huvudområdena i resultatdelen delvis går in i varandra och överlappar, då lärarnas beskrivningar av undervisning, elevernas deltagande och de faktorer som påverkar detta ofta hänger tätt samman.

5.1 Arbetssätt för muntlig kommunikation

I detta avsnitt presenteras hur deltagarna beskriver elevers muntliga deltagande i olika undervisningssituationer. Inom detta område framträdde särskilt teman som pararbete, grupparbete, elevengagemang och betydelsen av varierade muntliga aktiviteter.

5.1.1 Lärarnas synpunkter

Lärarna beskrev att elevernas deltagande i engelskundervisningen varierar beroende på både undervisningsform och aktivitet. Exempelvis upplevdes elever ofta delta mer aktivt i par- och grupparbeten än i helklassundervisning, samt i gruppdiskussioner, samtalsövningar och rollspel. En återkommande uppfattning var att elever generellt visar ett större engagemang i muntliga aktiviteter som organiseras i par eller mindre grupper, jämfört med situationer där hela klassen deltar samtidigt i helklassdiskussioner. I mindre grupper upplevs eleverna få större talutrymme och en mer trygg social kontext, vilket i sin tur tycks bidra till att fler vågar använda engelska aktivt:

> Oftast så vågar eleverna prata i mindre grupper än i helklass då de känner sig tryggare. (Lärare C)

> I helklass så brukar det vara några få, men jag tycker att mindre grupper, alltså antingen par eller mindre grupper, det fungerar bäst. (Lärare E)

Samtliga lärare framhöll att kommunikativa arbetssätt såsom gruppdiskussioner, strukturerade samtalsövningar, rollspel och liknande interaktiva moment skapar goda förutsättningar för muntlig aktivitet:

> För att utveckla elevernas muntliga kommunikationsförmåga i engelska försöker jag skapa många tillfällen där de får prata mycket med varandra. Det kan vara till exempel parövningar, gruppdiskussioner, rollspel. (Lärare A)

Dessa arbetsformer beskrevs som särskilt gynnsamma eftersom de minskar pressen på enskilda elever och flyttar fokus från språklig korrekthet till kommunikation och förståelse. På så sätt upplevs fler elever våga delta muntligt, inklusive de som vanligtvis är mer återhållsamma i helklassituationer.

> I par och mindre grupper vågar fler elever prata eftersom det inte känns lika viktigt att säga allting rätt." (Lärare B)

Det framkom även att elevernas benägenhet att delta muntligt ofta förändras över tid. Lärare A, B, D och E betonade att elever som regelbundet arbetar med muntliga uppgifter successivt blir mer bekväma med att använda engelska i tal. När engelska används kontinuerligt som ett kommunikativt verktyg i undervisningen tycks elevernas trygghet öka, vilket i sin tur stärker deras vilja att delta aktivt. Denna utveckling beskrevs som gradvis och beroende av att eleverna ges återkommande möjligheter att uttrycka sig muntligt i en stödjande miljö. Lärare B beskriver denna process som en följd av att eleverna vänjer sig vid arbetssättets kontinuitet:

> När de har insett att okej, det här kommer inte ta slut, de kommer hålla på med det här tills vi kan det så brukar de börja prata mer. (Lärare B)

Vidare lyfte samtliga lärare att det finns tydliga variationer i deltagande mellan olika elevgrupper och individer. Vissa elever beskrevs som spontant aktiva och engagerade i muntliga aktiviteter oavsett sammanhang, medan andra i högre grad föredrar att arbeta enskilt eller att först lyssna innan de själva deltar. Det framkom också att sociala relationer i klassrummet spelar en betydande roll, där samtliga lärare upplever att elever ofta vågar använda engelska i större utsträckning när de arbetar tillsammans med klasskamrater de känner sig trygga med:

> De flesta älskar att prata… medan jag har vissa elever som hellre vill jobba i par eller med sina vänner för att de känner sig mer bekväma. (Lärare D)

Ytterligare en viktig aspekt som alla lärarna betonade var betydelsen av variation i undervisningens innehåll och arbetsformer. När undervisningen innehåller ett brett urval av kommunikativa aktiviteter, såsom samtalskort, öppna diskussionsfrågor och teman kopplade

till elevernas vardag och intressen, upplevs eleverna bli mer engagerade. Denna typ av innehåll beskrevs som motiverande eftersom det skapar en tydligare koppling mellan språkanvändningen och elevernas egna erfarenheter, vilket i sin tur underlättar och uppmuntrar muntligt deltagande.

> När uppgifterna känns roliga och eleverna får prata med varandra märker jag att fler deltar. De blir mer engagerade och vågar använda engelskan mer. Det har velat få dem att prata mer, för det har varit kul. (Lärare B)

> Jag försöker också använda vardagliga situationer så att språket känns relevant för eleverna. (Lärare C)

5.1.2 Elevernas synpunkter

Eleverna beskriver att deras muntliga deltagande i engelskundervisningen varierar beroende på både situation, arbetsform och vilken typ av krav som ställs i uppgifterna. Eleverna beskrev att de oftare använder engelska när de arbetar i par eller mindre grupper, eftersom de känner sig tryggare och upplever det som mindre obekvämt än att prata inför hela klassen.

> Ja alltså, jag tycker också i små grupper för att det blir jobbigt när jag pratar framför alla. Men när man bara är några stycken då kan det funka. (Elev B)

Helklassituationer beskrivs däremot som mer utmanande och ibland också mer stressande. Särskilt när läraren riktar frågor direkt till enskilda elever kan en känsla av osäkerhet uppstå, vilket kan leda till att vissa elever undviker att delta i muntliga aktiviteter. Elev A och F beskriver att det i dessa situationer ofta finns en oro för att göra fel inför hela klassen, vilket kan påverka deras vilja att delta muntligt och leda till att de hellre avvaktar än tar ordet:

> Ja, när man säger någonting fel en gång och då vill jag inte prata mer, för då börjar alla skratta. (Elev A)

> När läraren säger typ mitt namn och att jag ska svara så måste jag svara, men då skäms jag jättemycket. (Elev F)

Vidare framkommer det att engelska sällan används i mer informella interaktioner under lektionerna. Istället uppger alla eleverna att svenska ofta blir det dominerande språket i kommunikationen mellan klasskamrater när det inte finns ett tydligt krav på att använda engelska. Några av eleverna beskrev att engelska främst används i samband med mer

strukturerade undervisningsmoment, såsom muntliga övningar, diskussioner eller redovisningar. I dessa situationer är språket en tydlig del av uppgiftens syfte och eleverna förväntas uttrycka sig på engelska:

> Så när jag pratar med mina klasskamrater pratar jag på svenska. (Elev C)

> Jag använder ju bara engelska när jag väl behöver använda engelskan. (Elev B)

> Vi pratar mest i grupper när vi har engelska, men enskilt pratar vi ju svenska med varandra. (Elev E)

Samtidigt beskrev eleverna att typen av uppgift påverkade deras vilja att delta muntligt. Eleverna uttryckte att de blev mer engagerade när uppgifterna upplevdes som intressanta och relevanta, vilket i sin tur kunde öka deras deltagande i undervisningen:

> Om man gör olika uppgifter som vi tycker om, då kommer vi vilja delta ännu mer och vilja lära oss mer. (Elev D)

> Ja, jag tycker att det beror på vad läraren ger oss för uppgifter. (Elev B)

Dessa utsagor tyder på att uppgifternas innehåll och utformning har betydelse för elevernas motivation och vilja att delta muntligt.

5.1.3 Diskussion

Resultatet visar att muntligt deltagande i engelskundervisningen påverkas av flera samverkande faktorer, där både lärare och elever i stort sett beskriver liknande mönster men utifrån olika perspektiv. En tydlig likhet mellan informantgrupperna är att mindre elevgrupper och pararbete anses vara mest gynnsamma för muntlig kommunikation. Detta kan även förstås utifrån det sociokulturella perspektivet, där lärande ses som något som sker i samspel med andra och där språket är ett verktyg för att utveckla förståelse tillsammans (Selander, 2018, s. 20). I detta sammanhang blir mindre grupper viktiga eftersom de skapar fler möjligheter för interaktion och gemensamt språkande, vilket i sin tur stödjer elevers muntliga utveckling.

När det gäller helklass är lärare och elever i stort sett överens, men de fokuserar på olika saker. Flera lärare beskriver att elevernas deltagande är mer begränsat i helklass, medan eleverna lyfter osäkerhet, stress och rädsla för att göra fel inför andra. Detta kan kopplas till språklig ångest, där social exponering och upplevelsen av att bli bedömd kan minska viljan att

kommunicera muntligt (Nilsson, 2020, s. 96). Ur ett sociokulturellt perspektiv kan par och mindre grupper samtidigt ge elever fler möjligheter att stödja varandra i samtalet (Selander, 2018, s. 87).

Både lärare och elever är överens om att kommunikativa arbetssätt, såsom rollspel, gruppdiskussioner och parövningar, skapar goda förutsättningar för muntlig aktivitet. Lärarna betonar att dessa arbetssätt ökar elevernas språkanvändning, medan eleverna beskriver att engelska främst används i aktiviteter där muntlig kommunikation är en tydlig del av uppgiften. Detta stämmer väl överens med tanken bakom *Communicative Language Teaching* (Harmer, 2017, s. 57- 59), där språket ses som ett verktyg för meningsfull interaktion, samt med Lightbown och Spada (2013, s. 112-114), som betonar att muntlig produktion är central för språkutveckling. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir detta också tydligt eftersom elever i dessa aktiviteter får möjlighet att prata, lyssna och bygga förståelse tillsammans, vilket gör att de både lär av varandra och utvecklar sitt språk i samspel (Selander, 2018, s. 20).

Samtidigt framkommer en viss skillnad i hur engelska används utanför de strukturerade aktiviteterna, där lärarna uttrycker en ambition att skapa många tillfällen för muntlig kommunikation, medan eleverna beskriver att engelska i praktiken främst används när det finns ett tydligt krav i uppgiften, eftersom svenska annars dominerar i den informella kommunikationen mellan elever. Detta kan kopplas till Bygate (1987, s. 8), som framhåller att muntlig förmåga också handlar om att kunna hantera spontan interaktion. När strukturen saknas minskar också det stöd som krävs för att elever ska våga använda engelska mer fritt.

Både lärarnas och elevernas utsagor tyder på att engelska främst används i samband med organiserade undervisningsaktiviteter. Lärarna beskriver hur de försöker skapa många tillfällen för muntlig kommunikation, medan eleverna uppger att de oftast använder engelska när det finns ett tydligt krav i uppgiften och att svenska annars dominerar i samtal med klasskamrater. Detta visar på en skillnad mellan undervisningens intentioner och den faktiska praktiken, vilket kan förstås i relation till både CLT (Harmer, 2017, s. 69) och Bygate (1987, s. 8), eftersom elever behöver både trygghet och språklig vana för att kunna använda engelska spontant. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan detta också kopplas till att det saknas tillräcklig stöttning i dessa situationer, vilket gör att elever i stället väljer det språk de behärskar bäst i social interaktion.

Slutligen lyfter både lärare och elever vikten av tydliga uppgifter och elevnära innehåll. Lärarna ser detta som en didaktisk strategi för att stödja språkanvändning, medan eleverna upplever att tydlighet gör det lättare att förstå vad som förväntas och därmed våga delta mer aktivt. Detta kan kopplas till Gibbons (2013, s. 129), som betonar betydelsen av stöttning, samt Lagercrantz och Svensson (2024, s. 36–37), som visar att relevanta och kreativa uppgifter ökar motivation och muntlig aktivitet. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan tydliga ramar och stöd hjälpa elever att delta inom sin proximala utvecklingszon (Selander, 2018, s. 87).

5.2 Faktorer som påverkar elevernas deltagande i engelskundervisningen

Den här delen handlar om de faktorer som påverkar elevers muntliga deltagande i engelskundervisningen. Inom detta område framträdde framför allt teman som trygghet, självförtroende, relationer, motivation och klassrumsklimat. Både lärare och elever beskriver dessa faktorer som betydelsefulla för elevernas vilja att delta i muntliga aktiviteter. I detta avsnitt presenteras hur dessa faktorer beskrivs av de båda informantgrupperna.

5.2.1 Lärarnas synpunkter

Lärarna beskrev flera faktorer som påverkar elevernas vilja att delta muntligt i engelskundervisningen. En central aspekt som återkom i intervjuerna var elevernas självförtroende och upplevda trygghet i att använda engelska. Lärare A, B och C menade att elever som känner osäkerhet kring sitt uttal eller sina språkliga kunskaper ofta är mer återhållsamma med att prata inför andra. Denna osäkerhet kopplades bland annat till en rädsla för att göra fel eller att bli bedömd av sina klasskamrater, vilket i sin tur kan leda till att elever väljer att inte delta muntligt i samma utsträckning:

> De kanske inte känner sig trygga i att prata engelska för att de är rädda för att göra fel (Lärare C)

> Det kan bland annat handla om deras självförtroende eller tidigare erfarenheter (Lärare A)

Lärare D och E betonade även betydelsen av klassrumsklimatet för elevernas muntliga deltagande. Ett tillåtande och respektfullt klimat beskrevs som en förutsättning för att elever ska våga uttrycka sig på engelska. Om det förekommer negativa kommentarer, skratt eller andra former av signaler som upplevs som dömande, kan detta enligt lärarna bidra till att

elever blir mer försiktiga och mindre benägna att delta i muntliga aktiviteter. Ett tryggt klassrumsklimat framstod därför som en viktig grund för att främja aktivt deltagande:

> Eleverna ska få känna att det är OK att säga fel (Lärare D)

> Det är viktigt att skapa en bra arbetsmiljö (Lärare E)

En annan framträdande faktor var relationen mellan lärare och elever. Lärare A, C och E beskrev att när de lyckas etablera goda och förtroendefulla relationer till eleverna ökar också elevernas vilja att delta muntligt. En trygg relation till läraren upplever samtliga lärare kan skapa en miljö där eleverna känner sig mer bekväma med att pröva sig fram språkligt, utan en stark oro för att göra misstag. Lärare A och C beskriver detta sammanhang som en viktig stödjande aktör som kan uppmuntra och bekräfta elevernas försök att använda engelska:

> Bygger en relation till eleverna så de känner sig trygga och vågar och vill prata i klassrummet. (Lärare A)

> Man ska ändå kunna uppmuntra dem och försöka låta dem prata i klassrummet (Lärare C)

Vidare lyfte lärarna B och E motivation som en betydelsefull faktor för elevernas deltagande. När undervisningen upplevs som intressant, varierad och relevant i relation till elevernas egna erfarenheter och vardag, tycks eleverna bli mer engagerade och benägna att delta aktivt. Motivation beskrivs därmed inte enbart som en individuell egenskap hos eleverna, utan också som något som påverkas av hur undervisningen är utformad och vilket innehåll som behandlas:

> Det är oftast när eleverna är motiverade som de tycker att det är roligt att prata. (Lärare E)

Motivation framstår därmed som en central faktor för elevernas muntliga deltagande. Den påverkas både av undervisningens innehåll och hur intressant och relevant eleverna upplever den.

5.2.2 Elevernas synpunkter

Eleverna beskrev flera olika faktorer som påverkade deras vilja att delta muntligt i engelskundervisningen, där språklig osäkerhet framträdde som en av de mest centrala. Elev B, E och F uttryckte att de upplevde engelska som ett svårt ämne, vilket i sin tur gjorde att de inte alltid kände sig tillräckligt trygga för att prata inför andra. Denna osäkerhet beskrev de

förstärktes av en rädsla för att göra fel eller för att bli bedömda av klasskamrater, något som enligt eleverna ofta ledde till att de valde att inte delta muntligt i samma utsträckning som de annars skulle kunna göra:

> Jag tycker faktiskt att det är jättesvårt för att jag kan inte så mycket engelska och jag har svårt med språk allmänt. (Elev F)

> Jag vill helst inte prata för att jag tycker att det är svårt. (Elev B)

> Jag skäms att jag säger något fel. (Elev E)

Även sociala faktorer i klassrummet beskrevs som betydelsefulla för elevernas benägenhet att tala engelska. Samtliga elever framhöll att det ofta kändes lättare att delta när flera andra också pratade, eftersom det skapade en mer avslappnad och trygg känsla i gruppen:

> Ja för mig är det när andra också pratar, då känner jag mig också bekväm att jag kan delta i en diskussion. (Elev B)

En faktor som påverkade elevernas användning av engelska var i vilken utsträckning undervisningen ställde krav på muntlig kommunikation. Eleverna beskrev att de oftast använde engelska när uppgiften tydligt krävde det, medan svenska ofta användes i samtal med klasskamrater när något sådant krav inte fanns. Elev F beskrev detta på följande sätt:

> Vi pratar mest svenska med varandra på lektionerna, men när vi har uppgifter eller ska diskutera så måste vi använda engelska och då gör vi det. (Elev F)

> Det är mycket lättare att prata när läraren säger exakt vad vi ska göra och hur vi ska göra, då vet man vad man ska säga. (Elev E)

Lärarens roll lyftes fram som ytterligare en viktig faktor i sammanhanget. Elev A, D, E och F uttryckte att de generellt kände sig mer bekväma när läraren var stödjande och aktivt bidrog till att skapa en trygg undervisningsmiljö där det var accepterat att göra misstag. Samtidigt framkom det att detta stöd ibland upplevdes som otillräckligt, särskilt i större grupper där det kunde vara svårare för läraren att hinna uppmärksamma och stötta varje individ. Dessutom nämndes undervisningsspråket som en påverkande faktor, där vissa elever upplevde att en större användning av engelska från lärarens sida hade kunnat bidra till att underlätta deras språkutveckling och öka deras trygghet i att själva använda språket:

> Man lär sig ju bättre när de pratar engelska, men de tar lektionen på svenska mer än engelska. (Elev D)

> Jag vågar mer när läraren hjälper oss, men ibland blir det svårt för det är många i klassen. (Elev F)

5.2.3 Diskussion

När det gällde lärarnas arbete med att öka elevers muntliga deltagande lyfte de motivation och variation som viktiga faktorer. De beskrev att elever blev mer aktiva när innehållet upplevdes som relevant och kopplat till deras vardag, vilket även bekräftades av elevernas upplevelser av tydliga och intressanta uppgifter. Detta kunde kopplas till Lagercrantz och Svensson (2024, s. 36–37), som visade att meningsfulla och elevnära uppgifter ökade motivationen och den muntliga aktiviteten. Även Lightbown och Spada (2013, s. 7) betonade muntlig produktion som central för språkutveckling.

En annan viktig likhet mellan lärare och elever gäller betydelsen av klassrumsklimat, där båda grupperna lyfter att trygghet i gruppen är avgörande, även om lärarna fokuserar mer på sitt ansvar att skapa klimatet medan eleverna betonar hur klimatet faktiskt upplevs i praktiken. Detta kan förstås sociokulturellt, där lärande ses som något som sker i social interaktion och där stöd från omgivningen är centralt för utveckling inom den proximala utvecklingszonen (Selander, 2018, s. 87). När miljön upplevs som trygg ökar möjligheten för elever att våga delta och utvecklas språkligt i samspel med andra.

Relationen mellan lärare och elever framstår som en viktig gemensam faktor. Lärarna betonar relationsbyggande som en del av undervisningen, medan eleverna främst beskriver den trygghet och det stöd relationen ger dem. Detta kan kopplas till Gibbons (2013, s. 129), som framhåller betydelsen av lärarstöd för elevernas språkutveckling. Samtidigt framkommer en skillnad i hur lärarstöd och undervisningsspråk upplevs. Lärarna beskriver att de försöker skapa en trygg miljö där eleverna uppmuntras att prata engelska, medan vissa elever upplever att svenska fortfarande används relativt ofta och att stödet inte alltid räcker till. Detta kan tyda på en skillnad mellan lärarnas intentioner och elevernas upplevelser, där eleverna efterfrågar mer språklig exponering och individuell stöttning. I relation till Bygate (1987, s. 8) kan detta förstås som att eleverna behöver mer träning i autentisk interaktion, där språket används i realtid och i olika sociala sammanhang.

Motivation framträder som en gemensam faktor, där lärarna betonar att elever blir mer benägna att prata när undervisningen upplevs som intressant och relevant. Detta framkommer även i elevernas utsagor, där flera beskriver att de lättare deltar när aktiviteterna upplevs som roliga och engagerande. Detta kan kopplas till CLT (Harmer, 2017, s. 57), där meningsfulla och elevnära aktiviteter ses som centrala för språkanvändning.

Samtidigt visar resultaten att motivation även påverkas av sociala faktorer i klassrummet. Eleverna beskriver att det ofta känns lättare att prata när andra också deltar, medan osäkerhet och rädsla för att göra fel kan minska viljan att delta. Lärarna berör detta genom att lyfta vikten av trygghet. Detta kan kopplas till forskning om *willingness to communicate*, där viljan att kommunicera påverkas av både situationsbundna och emotionella faktorer (MacIntyre & Wang, 2021, s. 879–882). Resultatet ligger även i linje med tidigare forskning som visat att språkängslan kan minska elevers vilja att kommunicera på andraspråket (Horwitz et al., 1986, som citerad i Lee & Chiu, 2023, s. 66).

5.3 Strategier, möjligheter och utmaningar i undervisningen

Den här delen handlar om de strategier, möjligheter och utmaningar som lärare och elever beskriver i arbetet med muntlig kommunikation i engelskundervisningen. Analysen visade återkommande teman, där särskilt lärarstöd, tydliga uppgifter, anpassningar för osäkra elever, tidsbrist och svårigheter att få alla elever att delta framträdde. Dessa teman belyser både möjligheter och utmaningar i arbetet med att främja elevers muntliga deltagande.

5.3.1 Lärarnas synpunkter

Lärare A, C och D beskrev flera strategier som används för att utveckla elevernas muntliga kommunikationsförmåga i engelska. Ett centralt arbetssätt var att organisera undervisningen så att eleverna regelbundet får möjlighet att använda engelska aktivt tillsammans med andra. Fokus låg framför allt på samarbetsinriktade och kommunikativa arbetsformer där eleverna tränar på att uttrycka sig muntligt i olika situationer. Genom sådana aktiviteter menade lärarna att eleverna får fler möjligheter att utveckla sin språkliga säkerhet och bli mer vana vid att använda engelska som ett kommunikativt verktyg i klassrummet:

> Jag jobbar jättemycket med såna här samtalskort… och så får de sitta i grupper och bara diskutera. (Lärare D)

Samtliga lärare betonade även vikten av att undervisningen upplevs som meningsfull och relevant för eleverna. Genom att koppla innehållet till ämnen som eleverna känner igen från sin vardag eller har personliga erfarenheter av, upplevdes motivationen och engagemanget öka. Lärare E beskrev att eleverna oftare deltar muntligt när de känner att innehållet är intressant och när de får möjlighet att uttrycka egna tankar och åsikter snarare än att enbart fokusera på språklig korrekthet:

> De är oftast motiverade… särskilt när uppgifterna känns mer varierande och meningsfulla som man använder i vardagen. (Lärare E)

Digitala verktyg nämndes också som ett möjligt stöd i undervisningen, även om användningen varierade mellan olika skolor och klassrum. Lärare B, C och E upplevde att vissa digitala resurser kan bidra till ökad motivation och ge eleverna fler möjligheter att träna muntlig engelska på ett mer individuellt och varierat sätt. Samtidigt framkom det att tillgången till sådana resurser inte alltid är likvärdig, vilket påverkar i vilken utsträckning de kan integreras i undervisningen, beskriver lärarna:

> Det finns appar där de kan spela in sig själva och lyssna. (Lärare E)

Lärarna beskrev dessutom flera utmaningar i arbetet med att utveckla elevernas muntliga förmåga. Den mest återkommande utmaningen handlade om att få alla elever att känna sig tillräckligt trygga för att delta aktivt i muntliga moment. Särskilt elever som upplever osäkerhet kring sina språkkunskaper eller känner oro inför att prata inför andra beskrevs som svårare att aktivera muntligt. Detta ställer enligt lärarna höga krav på undervisningens utformning och på lärarens förmåga att skapa en stödjande miljö där elever vågar prova sig fram språkligt:

> Största utmaningen är ju då att få alla elever att prata och delta. (Lärare E)

> Vissa vill ju absolut inte stå där uppe eller allmänt prata framför helklass. (Lärare B)

> Det är ju ändå en slags ångest/rädsla den här eleven har. (Lärare A)

En annan utmaning som lärare A, C, D, och F lyfte fram var tidsbrist. De beskrev att det ofta är svårt att hinna ge varje elev tillräckligt med individuell återkoppling och stöd under muntliga aktiviteter, särskilt i större elevgrupper. Detta kan påverka möjligheten att följa elevernas utveckling kontinuerligt och anpassa stödet efter individuella behov, beskriver lärare C:

> En annan utmaning kan vara tidsbristen och att hinna ge varje elev tillräckligt med stöd och återkoppling i undervisningen. (Lärare C)

Samtidigt betonade samtliga lärare vikten av att hitta en balans mellan att uppmuntra elevernas muntliga deltagande och att ta hänsyn till deras trygghet och självkänsla. Flera lärare menade att elever behöver utmanas för att utvecklas språkligt, men att de samtidigt inte får känna sig pressade eller utsatta i undervisningssituationen. Lärarens förhållningssätt framstod därför som en viktig faktor för att skapa förutsättningar för elevernas muntliga utveckling i engelska:

> Man ska inte tvinga eleverna att prata för det blir inte bra. (Lärare E)

> Det gäller att man från grunden är snabb med att få eleven känna sig trygg och bekväm till att kunna prata engelska. (Lärare B)

5.3.2 Elevernas synpunkter

Elev A, B och D beskrev att känslan av trygghet hade stor betydelse för deras muntliga deltagande i engelskundervisningen. Eleverna uppgav att de kände sig mer bekväma med att använda engelska i situationer där pressen upplevdes som lägre, medan deltagandet kunde minska när de kände sig osäkra eller rädda för att göra fel inför andra:

> För mig är det enklare att prata i små grupper då vi inte är så många. (Elev A)

> Det blir jobbigt när jag pratar framför alla. (Elev B)

En utmaning som flera elever tog upp var att delta muntligt i helklass. Eleverna beskrev att de kunde känna sig osäkra när de förväntades svara inför hela klassen, särskilt när läraren riktade frågor direkt till dem:

> Jag tycker det är jobbigt när läraren frågar mig framför alla, för jag blir nervös och tänker att jag kanske säger fel, så jag vågar inte alltid svara fast jag egentligen kan. (Elev D)

En faktor som eleverna lyfte fram som betydelsefull för deras muntliga deltagande var tydliga instruktioner och en klar struktur i uppgifterna. När eleverna visste vad de skulle göra och vad som förväntades av dem upplevde de en större trygghet, vilket gjorde det lättare att delta muntligt och använda engelska under lektionerna:

> När uppgiften är tydlig och vi får prata i par eller grupper känns det tryggare och då vågar jag prata mer engelska. (Elev A)

5.3.3 Diskussion

Resultatet visade att både lärare och elever beskrev trygghet och möjligheter till muntlig interaktion som betydelsefulla för elevernas muntliga deltagande. Elevernas utsagor visade särskilt att osäkerhet och rädsla för att göra fel kunde påverka deltagandet. Detta kan förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där lärande sker i samspel med andra och där interaktion ger elever möjlighet att utveckla sitt språk med stöd av omgivningen (Selander, 2018, s. 87). Resultatet överensstämde även med tidigare forskning som visat att elevers vilja att kommunicera på andraspråket påverkas av sociala och emotionella faktorer, såsom språkängslan och osäkerhet (Lee & Chiu, 2023, s. 66; MacIntyre & Wang, 2021, s. 879–882).

Samtidigt visade resultaten att elevernas vilja att delta varierade beroende på situation. Medan lärarna främst beskrev utmaningen att få alla elever aktiva i helklass, synliggjorde elevernas utsagor hur känslor av osäkerhet och rädsla för att göra fel kunde påverka deltagandet. Detta överensstämde med tidigare forskning som visat att elevers vilja att kommunicera på andraspråket påverkas av både sociala sammanhang och emotionella faktorer, såsom språkängslan och osäkerhet (Lee & Chiu, 2023, s. 66; MacIntyre & Wang, 2021, s. 879–882).

En annan tydlig likhet mellan lärare och elever gällde betydelsen av tydliga uppgifter och strukturer. Lärarna betonade vikten av att organisera undervisningen så att eleverna regelbundet fick möjlighet att använda engelska i kommunikativa aktiviteter, medan eleverna beskrev att de vågade mer när instruktionerna var tydliga och det framgick exakt vad de skulle göra. Detta kunde kopplas till Gibbons (2013, s. 43), som betonade att stöttning och tydliga ramar gjorde det möjligt för elever att delta inom sin proximala utvecklingszon. När uppgiften var tydlig minskade osäkerheten, vilket i sin tur ökade viljan att använda språket muntligt.

Resultatet tyder på att det inte är självklart att elever använder engelska spontant enbart för att undervisningen innehåller kommunikativa aktiviteter. Trots att lärarna beskrev flera arbetssätt som syftade till att öka elevernas muntliga språkanvändning visade elevernas utsagor att engelska främst användes när uppgiften tydligt krävde det. Detta kan tolkas som att övergången från styrd språkanvändning till mer spontan kommunikation är en utmaning i undervisningen. Resultatet kan relateras till CLT (Harmer, 2017, s. 57), där målet är att språket används som ett kommunikativt verktyg i meningsfulla sammanhang.

När det gällde lärarnas arbete med att öka elevers muntliga deltagande lyfte de motivation och variation som viktiga faktorer. Eleverna blev mer aktiva när innehållet upplevdes som relevant och kopplat till deras vardag, vilket även bekräftades av elevernas upplevelser av tydliga och intressanta uppgifter. Detta kunde kopplas till Lagercrantz och Svensson (2024, s. 36–37), som visade att meningsfulla och elevnära uppgifter ökade motivationen och muntlig aktivitet. Även Lightbown och Spada (2013, s. 7) betonade muntlig produktion som central för språkutveckling.

Digitala verktyg lyftes av lärarna som ett möjligt stöd för muntlig träning, men här fanns en tydlig variation i användning mellan olika klassrum. Detta kunde ses som en skillnad i undervisningsresurser, vilket i sin tur påverkade vilka möjligheter eleverna fick till varierad språkanvändning. Elevernas utsagor berörde inte detta i lika stor utsträckning, vilket i sig kunde tyda på att digitala verktyg ännu inte var en integrerad del av deras upplevelse av muntlig engelska i undervisningen.

Slutligen beskrev lärarna främst muntliga utmaningar som organisatoriska och didaktiska, medan eleverna i högre grad betonade känslomässiga aspekter som rädsla, nervositet och osäkerhet. Även om båda grupperna lyfte trygghet, tydlighet och små grupper, fokuserade lärarna på undervisningsstrategier medan eleverna betonade sina upplevelser. Detta visar att muntligt deltagande påverkas både av undervisningens utformning och elevernas upplevelser av de sociala situationerna i klassrummet.

6 Övergripande diskussion

6.1 Svar på forskningsfrågorna och slutsats

Studien syftade till att undersöka hur aktiva lärare i årskurs 4–6 beskriver sitt arbete med att utveckla elevers muntliga kommunikationsförmåga i engelska, hur eleverna själva upplever sin muntliga kommunikation i undervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar som lärare och elever upplever i detta arbete. Sammantaget visar resultaten att lärarnas arbete med muntlig kommunikation i engelskundervisningen främst präglas av ett kommunikativt och elevaktivt förhållningssätt där muntliga aktiviteter ses som en central del av undervisningen. Forskningsfrågan om hur lärarna beskriver sitt arbete besvaras därmed genom att de i hög grad arbetar med par- och gruppövningar, strukturerade samtalsuppgifter, rollspel och

diskussionsbaserade aktiviteter som syftar till att ge eleverna fler tillfällen att använda engelska aktivt i interaktion.

Lärarna beskriver att de medvetet försöker skapa situationer där eleverna får möjlighet att tala engelska i meningsfulla sammanhang, snarare än att enbart fokusera på korrekthet. Detta ligger i linje med *Communicative Language Teaching* där språket används som ett verktyg för kommunikation (Harmer, 2017, s. 57–60) samt med Lightbown och Spada (2013, s. 112–114) som betonar vikten av muntlig interaktion och output för språkutveckling. Engelska används dock främst i planerade och strukturerade moment, medan svenska ofta dominerar i mer informella klassrumssituationer, vilket visar att målspråksanvändningen i praktiken är situationsbunden.

Forskningsfrågan om vilka möjligheter lärarna ser i arbetet med muntlig kommunikation besvaras genom att de främst lyfter fram att mindre grupper, tydliga uppgifter och varierade arbetssätt skapar goda förutsättningar för elevernas muntliga deltagande. Lärarna upplever att par- och grupparbete ökar elevernas trygghet och minskar den sociala exponeringen, vilket gör att fler elever vågar delta muntligt (Lagercrantz & Svensson, 2024, s. 36–37). De framhåller också att ett stödjande klassrumsklimat och goda relationer mellan lärare och elever är en viktig möjlighet för att stärka elevernas vilja att kommunicera på engelska, vilket kan förstås i relation till det sociokulturella perspektivet där lärande sker i samspel med andra (Selander, 2018, s. 18–21).

Samtidigt besvaras forskningsfrågan om utmaningar genom att lärarna beskriver svårigheter med att få alla elever att delta aktivt, särskilt i större grupper. De lyfter även tidsbrist och begränsade möjligheter till individuell återkoppling som centrala hinder i arbetet. Utöver detta framkommer att elevernas rädsla för att göra fel och deras språkliga osäkerhet påverkar deltagandet negativt, vilket även överensstämmer med forskning om språklig ångest och *willingness to communicate* (Nilsson, 2020, s. 83, 96). Sammantaget visar detta att muntligt deltagande inte enbart är en fråga om undervisningsmetoder, utan också påverkas av emotionella och sociala faktorer i klassrummet.

6.2 Metoddiskussion

Valet av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod har varit väl lämpat för studiens syfte, eftersom metoden möjliggjort en fördjupad förståelse för både lärares och elevers erfarenheter av muntlig kommunikation i engelskundervisningen. Intervjuerna utgick

från en intervjuguide men gav samtidigt utrymme för följdfrågor, vilket gjorde det möjligt för respondenterna att utveckla sina resonemang och beskriva konkreta situationer och erfarenheter. Metodens flexibilitet bidrog även till en mer samtalslik karaktär, vilket underlättade för respondenterna att uttrycka sig fritt och reflekterande. Ett exempel på detta var att flera elever först gav korta svar om att det var svårt att prata engelska, men genom följdfrågor utvecklade sina resonemang och beskrev att osäkerhet och rädsla för att göra fel påverkade deras deltagande. Detta bidrog till en mer nyanserad förståelse av de faktorer som påverkade muntlig kommunikation i engelskundervisningen.

Genomförandet av gruppintervjuer med elever har vidare bidragit till att deltagarna kunnat interagera med varandra under intervjusituationen. Detta har i flera fall lett till att eleverna byggt vidare på varandras svar och kompletterat varandras beskrivningar, vilket har gett ett mer varierat material. Samtidigt har gruppsituationen även fungerat som ett stöd för eleverna, då de kunnat känna trygghet i att inte stå ensamma i sina svar.

Att intervjuerna genomfördes i skolmiljö och med deltagare som har direkt erfarenhet av den undervisning som studeras har bidragit till att materialet är väl förankrat i autentiska klassrumssituationer. Detta har gjort det möjligt att få fram beskrivningar som utgår från faktiska erfarenheter snarare än generella resonemang. Vidare har inspelning och noggrann transkribering av intervjuerna varit viktiga moment, eftersom de har gjort det möjligt att återge deltagarnas utsagor.

En fördel med analysen var att den utgick från studiens syfte och forskningsfrågor och gjorde det möjligt att identifiera återkommande teman i deltagarnas svar, såsom betydelsen av små grupper och pararbete, trygghetens roll för muntligt deltagande, rädsla för att göra fel, vikten av tydliga uppgifter samt lärarens stödjande roll. Detta bidrog till en mer nyanserad förståelse av muntlig kommunikation i engelskundervisningen. En nackdel kan samtidigt vara att elevernas svar påverkades av varandra, eftersom de intervjuades tre personer åt gången. Gruppsituationen gjorde det möjligt för eleverna att bygga vidare på och komplettera varandras svar, men kan samtidigt ha påverkat vilka erfarenheter och uppfattningar som kom fram.

Samtliga elever som deltog i studien hade dessutom samma lärare, vilket innebär att deras erfarenheter främst speglar en specifik undervisningskontext och kan ha begränsat variationen i elevperspektiven. En annan begränsning är att studien enbart bygger på intervjuer.

Resultaten baseras därför på deltagarnas egna beskrivningar och upplevelser, vilket innebär att det inte går att veta om det som beskrevs alltid motsvarade det som faktiskt skedde i klassrummet. Observationer hade kunnat komplettera intervjuerna och bidra med en mer nyanserad bild av elevernas muntliga deltagande.

7 Slutsats

Studien visade att både lärare och elever såg muntlig kommunikation som en viktig del av engelskundervisningen. Resultaten visade också att eleverna deltog mer aktivt i par och mindre grupper än i helklass samt att trygghet, motivation och relationer hade stor betydelse för deras vilja att delta muntligt. Samtidigt framkom att osäkerhet, rädsla för att göra fel och helklassituationer kunde begränsa deltagandet.

Det viktigaste att ta med sig från studien är därför att lärarnas arbete med muntlig kommunikation i engelskundervisningen bygger på en balans mellan strukturerade kommunikativa aktiviteter och skapandet av trygghet i klassrummet. Möjligheterna ligger främst i elevaktiva arbetssätt, små grupper och meningsfulla uppgifter, medan utmaningarna handlar om deltagande i större grupper, tidsbegränsningar och elevers osäkerhet inför att tala engelska.

Vidare forskning skulle kunna vara att studera hur lärares återkoppling i muntliga aktiviteter kan utformas för att stödja elever med olika nivåer av språklig trygghet, särskilt i helklassituationer där många elever upplever ökad osäkerhet. En annan möjlig inriktning är att undersöka hur digitala lärmiljöer och muntliga övningar i digitala sammanhang påverkar mellanstadieelevers vilja att kommunicera och deras språkliga ångest i relation till klassrumsbaserad undervisning. Detta är relevant eftersom digitala verktyg används i allt större utsträckning i både undervisningen och elevernas vardag, vilket kan påverka hur de deltar i muntlig kommunikation och använder engelska. Slutligen skulle fler studier kunna fokusera på hur lärarens didaktiska val samspelar med elevernas emotionella faktorer, för att bättre förstå hur ett långsiktigt och hållbart deltagande i muntlig engelska kan utvecklas.

Avslutningsvis visar studien att elevers muntliga kommunikation i engelska påverkas av både hur undervisningen är upplagd och hur eleverna upplever den i klassrummet. Det handlar alltså både om val av arbetssätt och om den trygghet och motivation som skapas i

undervisningen, vilket tillsammans har stor betydelse för hur mycket eleverna vågar och vill delta muntligt.

Referenslista

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.

Bygate, M. (1987). *Language teaching: Speaking*. Oxford University Press.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För studenter och forskare* (4. uppl.). Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande*. Hallgren & Fallgren.

Han, R., Alibakhshi, G., Lu, L., & Labbafi, A. (2024). *Digital communication activities and EFL learners' willingness to communicate and engagement: Exploring the intermediate language learners' perceptions*. Heliyon, 10, e25213. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25213

Harmer, J. (2017). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Hu, L., & Wang, Y. (2023). *The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement*. BMC Psychology, 11, 318. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01378-x

Kvale, S. (2021). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. uppl.). Studentlitteratur.

Lagercrantz, K., & Svensson, L. (2024). *Elevers upplevelser av muntlig kommunikation i engelska inom engelskundervisning i årskurs 4–6*. Högskolan Kristianstad. https://researchportal.hkr.se/sv/studentTheses/elevers-upplevelser-av-muntlig-kommunikation-i-engelska-inom-enge/

Lee, J. S., & Chiu, M. M. (2023). *Modeling EFL learners' willingness to communicate: The roles of face-to-face and digital L2 communication anxiety*. *Annual Review of Applied Linguistics, 43*. https://doi.org/10.1017/S0267190523000090

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). *Willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation*. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545–562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

MacIntyre, P. D., & Wang, L. (2021). *Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC*. *Language Teaching Research, 25*(6), 878–898. https://doi.org/10.1177/13621688211004645

Nilsson, M. (2020). *Young learners' perspectives on English classroom interaction: Foreign language anxiety and sense of agency in Swedish primary school*. Skolporten. https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/young-learners-perspectives-on-english-classroom-interaction-foreign-language-anxiety-and-sense-of-agency-in-swedish-primary-school/

Selander, S. (2018). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande* (1:a uppl.). Liber.

Skolforskningsinstitutet. (2024). *Muntlig kommunikation i engelskundervisningen.* Skolforskningsportalen.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed: Grundläggande regler och riktlinjer för forskare*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se

Bilagor

Bilaga 1 (missivbrev)

Hej,
Mitt namn är Emelie Hamwy och jag studerar på Grundlärarprogrammet 4–6. Jag arbetar just nu med mitt andra examensarbete, där jag vill undersöka hur lärare i årskurs 4–6 arbetar med att utveckla elevers muntliga kommunikationsförmåga i engelska, samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i detta arbete.
För att samla in information kommer jag att genomföra intervjuer med lärare som undervisar i engelska.
Intervjuerna kommer att ta cirka 30 minuter och spelas in.
Inspelningen används bara för att jag i efterhand bättre ska kunna sammanfatta och analysera det som sagts.
Deltagandet i studien är helt frivilligt. Det betyder att du när som helst kan välja att avbryta din medverkan utan att behöva förklara varför och utan att det får några konsekvenser.
All information som samlas in kommer endast att användas i mitt examensarbete. Ingen kommer att kunna identifiera dig i den slutliga publikationen, och varken namn på personer eller skolor kommer att ingå.
Genom att skriva under detta samtycker du till att du har tagit del av informationen, att du deltar frivilligt, att intervjun spelas in och att du vet att du kan avbryta ditt deltagande när som helst. Vid fler frågor så kan du kontakta mig och/ eller min handledare via e- post:

- emeliichamwy@gmail.com
- thorsten.schroter@mdu.se

Datum: _____

Namn: _____

Underskrift: _____

Bilaga 2 (lärarnas intervjufrågor)

Intervjufrågor:

1. Vilka årskurser undervisar du i samt i vilka ämnen? Från vilka årskurser har du erfarenhet av engelskundervisning och hur mycket?
2. Hur upplever du att eleverna brukar delta i muntliga aktiviteter i engelska?
3. Hur använder du digitala verktyg eller digitala aktiviteter i din undervisning för att stödja elevernas muntliga kommunikation i engelska?
4. Hur brukar du arbeta för att utveckla elevernas muntliga kommunikationsförmåga i engelska?
5. Vad tror du påverkar om elever vågar eller vill prata engelska i klassrummet?
6. Hur gör du som lärare för att få eleverna att känna sig trygga när de pratar engelska?
7. Hur ser du på användningen av andra språk än engelska i engelskundervisningen?
8. Vilka möjligheter ser du i arbetet med att utveckla elevers muntliga engelska i din undervisning?
9. Vilka utmaningar upplever du när det gäller att få elever att prata engelska i klassrummet? Upplever du kanske att eleverna känner ångest/stress?
10. Finns det något du gör specifikt för att uppmuntra elever som är mer tysta att delta muntligt?
11. Är det någonting som du skulle vilja lägga till när det gäller engelskundervisningen och särskilt elevernas muntliga kommunikationsförmåga?

Bilaga 3 (elevernas intervjufrågor)

Intervjufrågor– elever

1. Hur tycker du att det är att prata engelska på lektionerna?
2. I vilka situationer på engelskalektionerna brukar du prata mest engelska?
3. Finns det något som gör att du vågar prata engelska mer i klassrummet? Vad i så fall?
4. Finns det något som gör att du ibland inte vågar prata engelska?
5. Hur känns det att prata engelska i helklass jämfört med i par eller mindre grupper?
6. Brukar du använda svenska eller andra språk på engelskalektionerna? I vilka situationer?
7. Hur tycker du att aktiviteterna på engelskalektionerna påverkar hur mycket du pratar engelska?
8. Vilka typer av uppgifter tycker du gör det lättare eller roligare att prata engelska?
9. Hur upplever du att läraren hjälper dig att prata engelska i klassrummet?
10. Om du fick bestämma, vad skulle göra det lättare för dig att prata mer engelska på lektionerna?

Bilaga 4 (utdrag från veckobrev)

Jag vill även informera om att vi inom kort kommer att få besök av Emelie Hamwy, som studerar på Grundlärarprogrammet vid Mälardalens universitet. Som en del av sitt examensarbete kommer hon att genomföra intervjuer med några elever om deras erfarenheter av engelskundervisningen.

Deltagandet är **helt frivilligt** och eleverna väljer själva om de vill vara med eller inte. Det går också bra att avbryta deltagandet när som helst. Intervjuerna är anonyma, vilket innebär att inga namn eller andra uppgifter om eleverna kommer att användas i studien.
Om du som vårdnadshavare inte vill att ditt barn ska delta i intervjun ber vi dig att meddela detta till mig så snart som möjligt.