

Gymnasieelevers upplevelse av språkängslan under fransklektioner

Klara Arvidsson

Institutionen för språkdidaktik
Självständigt arbetet 15 hp, avancerad nivå
Språkdidaktik USX1ÅK
Höstterminen 2013
Handledare: Anna Bergström
English title: Communicative Anxiety in French Classes



Stockholms
universitet

Gymnasieelevers upplevelse av språkängslan under fransklektioner

Klara Arvidsson

Sammanfattning

Den här uppsatsen syftar till att undersöka gymnasieelevers grad av språkängslan i franskundervisningen och kopplingen mellan den och elevernas självupplevda förmåga i franska som främmande språk. Därtill ämnar detta arbete belysa i vilka situationer de ängsliga eleverna upplever sin talängslan vara som värst, och slutligen hur deltagarna i undersökningen önskar arbeta med muntliga aktiviteter i språkundervisningen. En kombination av kvantitativa och kvalitativa metoder tillämpas. En enkät delades ut i franskgrupper på två svenska gymnasieskolor. Det kvantitativa materialet analyserades statistiskt och på det kvalitativa materialet genomfördes en innehållsanalys. Det visar sig att språkängslan är relativt utbredd bland deltagarna och att det finns ett måttligt statistiskt signifikant samband mellan självvärderad språklig förmåga och grad av språkängslan. De mer ängsliga eleverna upplever att deras förmåga är lägre än de icke ängsliga eleverna. Därutöver framkommer att det framförallt är att svara på oförberedda frågor, och att läsa högt och tala inför klassen som framkallar ängslan hos eleverna. Slutligen visar det sig att majoriteten av deltagarna önskar arbeta med muntliga aktiviteter i par eller mindre grupper, och gärna med lekfulla uppgifter, med dialoger eller med skådespel. Avslutningsvis nämns vikten av att uppmärksamma fenomenet språkängslan. De pedagogiska implikationerna av upptäckten diskuteras kortfattat, och förslag till framtida forskning presenteras.

Nyckelord

Främmandespråkängslan, talängslan, självupplevd språklig förmåga, kommunikativ språklig kompetens, franska

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar	1
2. Bakgrund	2
2.1. Viktiga begrepp för studien	2
2.1.1. Främmande språk	2
2.1.2. Främmandespråkängslan	2
2.1.3. Självupplevd kommunikativ förmåga	2
2.1.4. Talängslan	2
2.2. Skolans styrdokument	3
2.3. Forskningsbakgrund	3
2.4. Arbete med språkängslan i skolan	5
3. Metod	6
3.1. Urval	7
3.2. Material	7
3.3. Genomförande	8
3.4. Etiska aspekter	9
3.5. Bearbetning av material	9
3.5.1. Det kvantitativa materialet	9
3.5.2. Det kvalitativa materialet	9
3.6. Analysmetoder	11
4. Resultat	12
4.1. Resultat av den kvantitativa analysen	12
4.1.1. Grad av språkängslan	12
4.1.2. Språkängslan och självupplevd språklig förmåga	13
4.2. Resultat av den kvalitativa analysen	14
4.2.1. Klassrumssituationer som framkallar ängslan	14
4.2.2. Önskade arbetssätt med muntlig aktivitet under lektionstid	15
5. Diskussion	16
5.1. Diskussion kring det kvantitativa resultatet	16
5.1.1. Grad av språkängslan	16
5.1.2. Språkängslan och självupplevd språklig förmåga	17
5.2. Diskussion kring det kvalitativa resultatet	18
5.2.1. Klassrumssituationer som framkallar ängslan	18
5.2.2. Önskade arbetssätt med muntlig aktivitet under lektionstid	19
5.3. Sammanfattande och avslutande diskussion	19

5.4. Pedagogiska följder och framtida studier.....	20
6. Referenser	21
Bilaga 1: Enkät	
Bilaga 2: Medgivandeblankett	
Bilaga 3: Enkätresultat	
Bilaga 4: Resultat från FLCAS	
Bilaga 5: Svar på fråga 1	
Bilaga 6: Svar på fråga 2	
Bilaga 7: Självupplevd språklig förmåga	

1. Inledning

I ämnesplanen i Moderna språk från 2011 står den kommunikativa färdigheten i centrum (Skolverket, 2011). Språkundervisningen ska ge eleven möjlighet att utveckla den kommunikativa förmågan. I denna förmåga ingår att kunna kommunicera både muntligen och skriftligen på målspråket. Samtidigt pekar forskningen på att inläringen av ett främmande språk kan framkalla känslor av obehag (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Young, 1991), vilket i litteraturen benämns språkängslan i främmande språk¹. Dessutom framkommer att språkängslan påverkar språkinläringen negativt (Gardner & MacIntyre, 1993, Lu & Liu, 2011). Studier indikerar även att elever med språkängslan tenderar att underskatta den egna språkliga förmågan (Gardner & MacIntyre, 1993). Medan litteraturen inom språkängslan inledningsvis fokuserade på talängslan i andra- och främmande språk, har forskningen på senare år även erkänt andra komponenter i språkinläringen som potentiella källor till ängslan (Hilleson, 1996). Med utgångspunkten att en individs identitet och språk är tätt sammanbundna, finns anledning att se språkinläring och prestation i en främmandespråkkurs, som något som skiljer sig från inläring och prestation i övriga skolämnen (Cohen & Norst, 1989). Ur detta perspektiv är en upplevd attack mot identiteten också en upplevd attack mot språket, och vice versa (1989, s. 76). Detta leder till frågan hur svenska gymnasieelever upplever språklektionerna med avseende på ängslan, och framförallt den ängslan som är kopplad till muntlig kommunikation. Denna uppsats syftar därför till att åskådliggöra gymnasieelevers språkängslan i franskkursen i två svenska gymnasieskolor. Arbetet genomförs med förhoppningen att kasta ljus på detta fenomen som kan innebära ett hinder för elever i språkinläringen. Uppsatsen genomförs även i tron att större kunskap om fenomenet språkängslan är nödvändig för att främja alla elevers lärande.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande uppsats är att undersöka och belysa franskstuderande elevers språkängslan i franska som främmande språk. Vidare undersöks huruvida det finns någon koppling mellan deltagarnas grad av språkängslan och deras upplevda förmåga i det franska språket. Slutligen utforskas i vilka klassrumssituationer de språkängsliga eleverna menar att ängslan är som värst, och elevernas önsningar gällande arbetet med muntliga aktiviteter i klassrummet. Följande frågeställningar är utgångspunkter för detta arbete:

1. Vilken grad av språkängslan ger gymnasieelever uttryck för?
2. Finns det någon koppling mellan grad av språkängslan och upplevd förmåga i franska?
3. I vilka situationer upplever de ängsliga eleverna att deras talängslan är som värst?
4. Hur önskar eleverna arbeta med muntliga aktiviteter i klassrummet?

¹ *Foreign Language Anxiety* (Horwitz, Horwitz & Cope 1986).

2. Bakgrund

2.1. Viktiga begrepp för studien

2.1.1. Främmande språk

Ett främmande språk är ett språk som lärs in senare än modersmålet, i en kontext där målspråket inte är det huvudsakliga språket. Detta till skillnad från ett andraspråk, som lärs in i en miljö där målspråket har en dominerande ställning (Lightbown & Spada, 1999). Att lära sig franska i Sverige innebär alltså enligt denna definition att lära sig franska som främmande språk.

2.1.2. Främmandespråkängslan

Enligt Spielberger, Regeiser, Owen och Sydeman (2004) innefattar ängslan i allmänhet två dimensioner: tillståndsångslan och ängslan som karaktärsdrag. Då tillståndsångslan å ena sidan definieras som bestående av subjektiva spänningskänslor, ängslan, nervositet och oro, definieras ängslan som karaktärsdrag som en konstant individuell skillnad i benägenhet för ängslan i situationer som upplevs farliga och hotande². Redan på 1980-talet formulerade Gardner (1985) hypotesen om en specifik typ av ängslan som inte är allmän, men som är relaterad till språkinläring och miljön i vilken inläringen sker.

Horwitz, Horwitz och Cope (1986) har myntat begreppet främmandespråkängslan³, som generellt definieras som en situationsspecifik typ av ängslan. De menar att främmandespråkängslan är en distinkt sammansättning av självuppfattningar, övertygelser, känslor och uppträdanden kopplade till språkinläring i klassrummet, som uppstår ur det unika i språkinlärningsprocessen. Enligt författarna vidrör begreppet tre allmänna rädslor relaterade till prestation: kommunikationsängslan, testängslan och rädsla för negativ utvärdering. Kommunikationsängslan är en blyghet i kombination med rädsla eller oro för att kommunicera med människor. Testängslan benämner en typ av prestationsångest som uppkommer av en rädsla att misslyckas. Slutligen påminner rädslan för negativ utvärdering om testängslan, men denna komponent är inte begränsad till provtillfällen, utan kan uppkomma i sociala situationer där någon upplever sig utvärderad.

2.1.3. Självupplevd kommunikativ förmåga

Den självupplevda språkliga förmågan⁴ är en individs utvärdering av den egna förmågan att kommunicera med andra i olika sammanhang och situationer på det aktuella språket (McCroskey & McCroskey, 1988).

2.1.4. Talängslan

Talängslan benämner här den språkängslan som är specifik för muntlig aktivitet.

² Enligt Spielberger et al.s (2004) engelska definition: "consisting of subjective feelings of tension, apprehension, nervousness and worry, with associated arousal of the autonomic nervous system."

³ Min översättning av engelskans *Foreign Language Anxiety* (Horwitz et al. 1986).

⁴ Min översättning av engelskans *Self-perceived Competence* (McCroskey et al., 1988).

2.2. Skolans styrdokument

I kommentarsmaterialet till ämnesplanen för moderna språk i gymnasiet, förklaras att synen på språkinläring delas med den uttryckt i GERS⁵ (Skolverket, 2011). I GERS (2007, s. 9) tydliggörs att "[s]pråkanvändning – vilket även inkluderar språkinläring – omfattar de handlingar som människor utför i egenskap av individer och sociala aktörer". Ämnesplanen bygger alltså på en syn på språkinläring som en social process. Då begreppet ängslan i främmande språk delvis innefattar kommunikationsängslan⁶, framhävs här de punkter i ämnesplanen som relaterar till den kommunikativa aspekten av språkinläringen.

Ämnesplanen i Moderna språk klargör under rubriken "Ämnets syfte" att språkundervisningen i gymnasieskolan bland annat ska syfta till "att eleverna utvecklar kunskaper i målspråket /.../ tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften." Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att "genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga." (Skolverket, 2011). Vidare anger ämnesplanen att "[d]enna förmåga innefattar dels reception, som innebär att förstå talat och skrivet målspråk, dels produktion och interaktion, som innebär att formulera sig och samspela med andra i tal och skrift samt att anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare." (Ibid.). I kommentarerna till ämnesplanen hänvisas till GERS för en detaljerad redogörelse av begreppet kommunikativ språklig kompetens. GERS redogör i sin tur för de delkompetenser som innefattas av detta begrepp, nämligen lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens (GERS, 2007). Utöver den rent lingvistiska färdigheten, krävs alltså i språkundervisningen att den ska utveckla elevens sociolingvistiska och pragmatiska kunskaper. I ämnesplanen preciseras även att "[u]ndervisningen ska i allt väsentligt bedrivas på målspråket." (Skolverket, 2011).

2.3. Forskningsbakgrund

Inledningsvis sammanfattar Eysenck (1979, s. 364) den allmänna ängslans negativa effekter på kognitiva aktiviteter. Han menar att oro och andra för uppgiften irrelevanta kognitiva aktiviteter kopplade till oro alltid försämrar prestationskvaliteten. Anledningen till detta är att den självreflekterande aktiviteten tävlar med den föreliggande uppgiften om utrymme i den kognitiva bearbetningsprocessen. Till följd där av, menar han, är den ängsligas uppmärksamhet delad. Den icke ängsliga däremot, bearbetar i huvudsak enbart information som är direkt kopplad till den aktuella uppgiften.

Forskningen kring språkängslan och språkinläring har delvis ägnats åt frågan huruvida språkängslan påverkar språkinläringen. Gardner (1985) sägs vara den första som formulerar hypotesen om en specifik typ av ängslan kopplad till språkinläring. Horwitz et al. (1986) hävdar att språkängslan är ett faktum, med potential att inverka på språkinläringen. De förklarar att ängsliga elever har svårt att koncentrera sig, glömmar lätt och att de undviker lektioner och skjuter på hemarbete (1986, s. 126). De språkängsliga elever som i deras undersökning kommer till tals, berättar om hur de blir stela, darrar, svettas och sover dåligt när de upplever ängslan (Ibid.). Författarna efterlyser dock vidare forskning om språkängslans mer subtila effekter på språkinläring.

⁵ Gemensam europeisk referensram för språk (Europarådet, 2007).

⁶ Min översättning av engelskans *Communication Apprehension* (Horwitz et al., 1986).

MacIntyre och Gardner (1994) söker svara på Horwitz et al.s (1986) fråga om *hur* ängslan påverkar språkinläringen. De lånar Tobias (1979, 1986) modell av kognitiv aktivitet för att visa hur ängslan ger utslag på tre kognitiva nivåer, nämligen input, behandling av denna input och produktion⁷. Detta går i linje med Eysenck (1979), som menar att forskningen inom ängslan dittills enbart fokuserat på produktionens kvalitet, och på så sätt förbisett effekter på andra nivåer. De kommer fram till att språkängslan ger utslag på uppgifter kopplade till alla tre nivåer i den kognitiva processen, men framförallt vad gäller den kognitiva bearbetningen av språkligt material, och språklig produktion. Att resultaten visar sig på alla tre nivåer leder författarna till tolkningen att kombinationen av språkängslans negativa effekter kan innebära att de ängsliga eleverna har mindre språkkunskaper och att de har svårare att visa den kunskap de faktiskt har (MacIntyre & Gardner, 1994, s. 301). Detta ger stöd till de tidigare studier som visar på språkängslans roll i inläringen. De nyanserar dock den tydliga nivåindelningen av den kognitiva aktiviteten, och menar att gränserna mellan nivåerna inte är så klara.

Flera studier indikerar att det finns en relation mellan grad av språkängslan och olika mått på språklig förmåga, så som kursbetyg och standardiserade språkprov (Clément, Gardner & Smythe 1977, 1980; Gardner & MacIntyre 1993, Lu & Liu, 2011). De här studierna visar att ju högre språkängslan eleven har, desto lägre är deras språkliga förmåga. Sparks och Ganschow (1991) däremot, argumenterar för att språkbegåvning, och inte affekt, är den avgörande individuella skillnaden i språkinläring. Författarna bortser på så sätt från språkängslans roll i inlärningsprocessen, och menar att språkängslan är ett resultat av inläringssvårigheter och sämre prestation. Detta ställningstagande har bidragit till en debatt mellan forskare av olika mening i frågan (Se ovan och exempelvis Sparks, Ganschow & Javorsky, 2000; Horwitz, 2000).

MacIntyre (1995) ämnar motbevisa Spark och Ganschows (1991) hypotes om att språkängslan skulle vara av mindre relevans i inläringen, genom att peka på hur ängslan, kognition och beteende är sammanflätade. På så sätt menar han, att ängslan kan komma i vägen för den kognitiva aktiviteten vari språkinläringen enligt honom består. Den ängsliga eleven koncentrerar sig följaktligen inte enbart på de språkliga komponenterna av aktiviteten, utan även på de affektiva. Detta stjälar därmed fokus från inläringen. Studien bekräftar därmed Eysencks (1979) hållning, att oro och andra för uppgiften irrelevanta kognitiva aktiviteter, som är kopplade till ängslan, försämrar prestationsförmågan.

Vad gäller studier som undersöker talängslan i förhållande till självupplevd förmåga, presenterar bland andra Gardner och MacIntyre (1993) bevis för att grad av språkängslan står i desto starkare relation till självupplevd allsidig språklig förmåga än vad objektivt mätt språklig förmåga gör, hos universitetsstudenter i franska. De ängsliga studenterna tenderar enligt deras undersökning att underskatta den egna förmågan. Detta samstämmer med MacIntyre, Noels och Clément (1997), som undersöker engelsktalande inlärare av franska. De betonar att den upplevda förmågan är subjektiv, och att ängslan påverkar upplevelsen av hur ens förmåga egentligen ser ut. De hävdar också att medan ängsliga talare av ett inlärarspråk tenderar att underskatta sin förmåga, gäller det omvända för icke ängsliga inlärare. De tenderar alltså i sin tur att överskatta sin förmåga. Donovan och MacIntyre (2005) fann i sin studie en koppling mellan språkängslan och självupplevd språklig förmåga hos inlärare av franska och engelska på olika utbildningsnivåer. Även Dewaele, Petrides och Furnham (2008) och Dewaele och Shan Ip (2013) studerar denna koppling. Den första av de här två studierna fokuserar på självupplevd förmåga i just talad franska. Författarna konstaterar att i allmänhet är högre självupplevd förmåga kopplad till lägre grad av språkängslan, hos de 464 flerspråkiga vuxna

⁷ Min översättning av engelskans *Input, Processing and Output* (Tobias, 1979, 1986).

deltagarna med olika modersmål. Resultatet i den andra studien (Dewaele & Shan Ip, 2013) inkluderar ännu en variabel, närmare bestämt "tolerans för oklarheter"⁸. Bland elever i engelska på olika skolor i Hong Kong, visar det sig att de elever som är mer toleranta för oklarheter i målspråket är mindre ängsliga i klassrummet, och upplever sig själva ha en större språklig förmåga. De ovan nämnda studierna presenterar alltså entydiga resultat: grad av språkängslan konstateras vara kopplad till självupplevd språklig förmåga, trots att studierna har utgått från olika mätinstrument och delvis från olika aspekter av den språkliga förmågan.

Som Gardner och MacIntyre påstår (1993), tangerar tendensen att undervärdera den egna förmågan det som inom forskningen kallas självförtroende⁹ i andraspråksinläring (Clément, 1986). Clément (1980) menar att grad av ängslan i kombination med självbild¹⁰ konstruerar inlärares självförtroende. Horwitz et al. (1986, s. 128) påstår att inlärares självförtroende är sårbart för vetskapen om att de språkliga möjligheterna är begränsade. På så sätt, fortsätter de, gör sig skillnaden mellan den "sanna jaget" och det mer begränsade jaget påmind. Dessutom hävdar MacIntyre, Dörnyei, Clément och Noels (1998) att självupplevd förmåga är en av två faktorer som ligger bakom begreppet vilja att kommunicera¹¹. Viljan att kommunicera återkommer även hos Liu och Jackson (2008), i form av ovilja att kommunicera i förhållande till språkängslan hos kinesiska inlärare av engelska. Också i denna studie rapporteras att de mer språkängsliga eleverna visar på en större ovilja att kommunicera på målspråket. Baker och MacIntyre (2000, s. 316) uppger att sambandet mellan språkängslan och självupplevd förmåga utvecklas under tid. På så sätt riskerar mycket ängsliga inlärare med låg självupplevd förmåga att undvika kommunikation på målspråket, och därmed avskryva möjligheten att utveckla sin förmåga. Därav löper, enligt författarna, de här eleverna även risken att aldrig reducera sin ängslan, eller att aldrig uppleva en högre språklig förmåga.

Sammanfattningsvis har alltså ett antal studier bedrivits med fokus på elevers talängslan, om än utifrån skiftande perspektiv. Å ena sidan pekar flera av nämnda forskningsresultat mot att elevers språkinläring påverkas av språkängslan, å andra sidan finns forskare som motsäger de här resultaten. Försök har, som ovan nämnts, gjorts att förklara fenomenet språkängslan ur ett kognitivt perspektiv, och genom den modell som ser ett samband mellan kognition, affekt och beteende. Vidare har talängslan undersökts i förhållande till självupplevd förmåga. De här studierna är ense om att ju lägre den självupplevda förmågan är, desto högre är graden av språkängslan. Slutligen har språkängslan även satts i relation till andra koncept inom språkinlärningsforskningen. Begrepp så som "tolerans för oklarheter", "vilja att kommunicera" och "självförtroende", kan alltså vara relevanta för en fördjupad förståelse av mekanismerna bakom ängslan, och dess konsekvenser. Mot bakgrund av denna forskningsöversikt kommer resultaten av detta arbete att diskuteras och kommenteras.

2.4. Arbete med språkängslan i skolan

Young (1991) identifierar och kategoriserar utifrån forskningslitteraturen sex olika anledningar till hur och när språkängslan uppkommer i klassrummet. Däribland nämns interaktionen mellan lärare och elev, språkprov och klassrumsrutiner. Forskare menar att språkängslan tar sig uttryck på olika sätt i

⁸ Min översättning av engelskans *Tolerance of Ambiguity* (Dewaele & Shan Ip, 2013).

⁹ Min översättning av engelskans *Self-confidence* (Clément, 1986). Begreppet innefattar den egna tron på hur man klarar av att använda sig av målspråket på ett effektivt sätt (1986, s. 273).

¹⁰ Min översättning av engelskans *Self-perception* (Clément, 1980).

¹¹ Min översättning av engelskans *Willingness to Communicate* (MacIntyre et al., 1998).

klassrummet. Bland annat framhåller Leary (1982) att ängsliga elever uppträder nervöst, de drar sig tillbaka från konversationer och de talar i allmänhet mindre under lektionerna. Vidare exemplifierar Rardin (citerad i Young, 1992) hur ängsliga elever tenderar att glömma bort ord de just lärt sig, eller att helt enkelt vägra att svara på frågor. I det förra avsnittet nämndes hur Horwitz et al.s (1986) deltagare vittnar om fysiska besvär så som svettningar och darrning. De talar även om ett undvikande beteende, då eleven väljer att inte tala istället för att tala. Författarna talar även om att effekterna av språkängslan riskerar att leda till att läraren missbedömer både elevens förmåga och motivation (1986, s. 127). Gregersen (2003) undersöker ängsliga elevers reaktion på lärares korrigerande av språkliga misstag¹², och konstaterar att detta kan vara en stark källa till ängslan. Gregersen (2005) utforskar elevers icke verbala tecken på språkängslan, och pekar på hur ängsliga elevers min- och kroppsspråk skiljer sig från de icke ängsligas. De språkängsliga eleverna, menar hon, ler mindre, har ett mer spänt ansiktsuttryck och kroppsspråk och de undviker delvis ögonkontakt. Medan forskningen inledningsvis mestadels fokuserade på den muntliga aspekten av språkängslan, menar Hilleson (1996) att även läsning och skrivande kan kopplas till språkängslan. Dock visar MacIntyre och Gardners (1991) studie att ängslan i den undersökta gruppen framförallt framkallas av den muntliga verksamheten i klassrummet. Flera av de aktiviteter som bedrivs inom klassrummets gränser har alltså potential att framkalla elevers språkängslan.

Några av de ovan nämnda studierna framhäver även pedagogiska aspekter, och intresserar sig för hur lärare kan eller bör hantera elevers språkängslan. Horwitz et al. (1986, s. 131) menar att lärare har möjligheten att både hjälpa eleverna att hantera de orosframkallande klassrumssituationerna och att skapa en mindre stressframkallande inlärningsmiljö. Young (1991) talar om hur eleven kan hjälpas av att känna igen och erkänna sin ängslan, och att få tillfälle att tillsammans med klasskamraterna formulera och identifiera denna¹³. Vad gäller metodologi föreslår författaren att läraren låter eleverna arbeta i par och spela spel. Hon anser också att läraren bör låta en erkänt ångestladdad aktivitet som muntlig presentation inför klassen, föregås av övningar i mindre grupper¹⁴. Gregersen (2003, s. 31) rekommenderar lärare att korrigera elevernas misstag på ett känsligt sätt, eftersom hon menar att detta inverkar på klassrumsklimatet. Till exempel bör läraren fundera över vilka misstag som är nödvändiga att rätta, då själva korrigeringen kan verka distraherande och motivationssänkande. Hon föreslår att misstag som bidrar till missförstånd bör i första hand rättas till. Detta menar hon, bör inte göras på ett brutalt och okänsligt sätt, men inte heller med en överdriven känslighet. Ett förslag från Gregersen är att fokusera på att rätta fel som relaterar till det pågående momentet, och att rikta korrigeringen till helklass istället för till individen.

3. Metod

För att besvara mina frågeställningar har både kvantitativa och kvalitativa metoder använts. Frågeställning ett och två, nämligen vilken grad av språkängslan deltagarna ger uttryck för och huruvida det finns ett samband mellan grad av språkängslan och självupplevd språklig förmåga,

¹² Medan Gregersen (2003) alternerar mellan de engelska termerna *error* och *mistake*, används från och med nu termen *misstag* som översättning av de båda.

¹³ Här refererar Young till Foss och Reitzel (1988).

¹⁴ Här refererar Young till Foss och Reitzel (1988).

bearbetades genom en kvantitativ ansats. Frågeställning tre och fyra, alltså: "I vilka situationer upplever de talängsliga eleverna att deras ångslan är som värst?" och "Hur önskar eleverna arbeta med muntliga aktiviteter i klassrummet?" bearbetades genom en kvalitativ ansats. Detta kallas triangulering, och användes här för att få en fördjupad förståelse av fenomenet språkängslan i klassrummet (Cohen, Manion & Morrison, 2000, s. 12; McKay, 2006). Holme & Krohn Solvan (1991, s. 85) påpekar att med hjälp av en kombination av två metoder kan "båda slagen av information ömsesidigt stärka varandra". Här nedan kommer metod och material att presenteras.

3.1. Urval

Urvalet av skolor att undersöka och antalet deltagare gjordes framförallt på praktiska grunder, dvs. utifrån de möjligheter som har presenterat sig för att samla in material under en begränsad tidsperiod. Kriterierna för att kunna delta i studien, var att läsa franska på gymnasiet och att *inte* ha franska som modersmål. Hänsyn togs inte till vilket steg eleverna i fråga läser, inte heller till kön eller upplevelse av undervisande lärare. Materialet samlades in vid fyra olika tillfällen, på två olika skolor, och i grupper med tre olika lärare. De två skolorna ligger i en stor svensk stad. Eleverna går alla på gymnasiet och läser Franska 1, 3 eller 4. Sammanlagt valde 50 elever att delta. Tre enkäter utgick dock på grund av att deltagarna uppgav franska som modersmål. En enkät utelämnades med anledning av att deltagaren inte hade fyllt i medgivandeblanketten. En deltagare avslöjade i den kvalitativa delen av enkäten att man i hennes hemland talar franska. Eleven uppgav dock inte franska som modersmål, och inkluderades därmed i analysen. Slutligen ingår alltså 46 deltagare i undersökningen. De har studerat franska under mellan två månader och sex år. 37 deltagare har ett modersmål och 9 stycken har två eller fler. Deltagarna anger kunskaper i sammanlagt 21 språk¹⁵.

3.2. Material

För att besvara forskningsfrågorna valdes en kombination av kvantitativ och kvalitativ metod. Materialet utgjordes av en enkät som besvarades av deltagarna. Enkäten består av fem delar som alla satts samman i ett kompendium (Se bilaga 1). Enkätmetoden har fördelen att generera mycket information under kort tid, men besitter också nackdelar (McKay 2006, s. 36). En av dem är att informationen riskerar att vara otillförlitlig, då elever möjligen anger det svar de tror förväntas av dem. En annan är att enkäter ger relativt ytliga svar (Ibid.).

I del ett fanns en medgivandeblankett där deltagarna informeras om ramarna för uppsatsarbetet och det etiska förhållningssättet till materialet. Deltagarna fick här möjlighet att skriva under med namnteckning för att ge sitt medgivande till deltagande i undersökningen.

I del två besvarade deltagarna ett antal biografiska frågor, så som namn¹⁶, längd på tidigare franskstudier, modersmål och språkkunskaper i övriga språk.

Del tre bestod av det instrument som mäter nivå av språkängslan, nämligen "Foreign Language Classroom Anxiety Scale¹⁷" (Horwitz et al., 1986). Måttet skapades och validerades av Horwitz et al.

¹⁵ Svenska, engelska, arabiska, tyska, spanska, marockanska, thai, syrianska, turkiska, persiska (dari), somaliska, tamilska, swahili, ryska, japanska, koreanska, franska, finska, tigre, tigrinja, malaysiska. Jag har angett språken på det sätt som eleverna uppgett dem.

¹⁶ Anledningen till att namn efterfrågas är att deltagarna måste kunna identifieras i efterhand, om någon skulle önska att avbryta sitt deltagande. Denna information nådde eleverna vid svarstillfället.

¹⁷ Härefter används förkortningen *FLCAS*.

(1986) i en amerikansk universitetskontext och används bland annat hos Gregersen (2005) och MacIntyre och Gardner (1994). Denna måttstock består av 33 påståenden vilka deltagaren anger sig instämma med i olika grader enligt en femgradig Likertska: (5) *instämmer helt*, 4) *Instämmer delvis*, 3) *varken eller (neutral)*, 2) *instämmer delvis inte* och 1) *instämmer inte alls*). Ett högt värde indikerar en hög grad av språkängslan, medan ett lågt värde representerar en låg grad av språkängslan. Ett exempel är: "Jag blir nervös och förvirrad när jag talar på fransklektionerna". För att undvika slentrianmässiga svar, är dock ett antal påståenden formulerade enligt motsatt princip, då ett högt värde indikerar låg grad av språkängslan (Dörnyei, 2007, s. 205). Dessa svar inverterades sedan i bearbetningen av materialet (Ibid). Exempel på detta är: "Jag oroar mig inte för att göra misstag under fransklektionerna" och "Jag förstår inte varför vissa blir så nervösa inför fransklektionerna".

Del fyra innefattade självupplevd kommunikativ förmåga i franska, gällande läsförståelse, hörförståelse, att tala och att skriva. Detta mått hämtades och översattes från Dewaele (2010), som undersöker relationen mellan upplevd kommunikativ förmåga och kommunikativ ängslan i franska. Deltagarna anger i denna del en siffra mellan ett och fem, där ett står för *minimal* förmåga och fem för *maximal* förmåga.

I del fem ombeddes deltagarna att besvara två öppna frågor som båda rör den muntliga aktiviteten i klassrummet. Den första lyder som följer: "Om du upplever talängslan på lektionerna, i vilka situationer tycker du att din talängslan är som värst?". Den andra frågan var: "Hur skulle du vilja arbeta med muntliga aktiviteter under fransklektionerna?" De öppna frågorna inkluderades med avsikten att generera detaljerad information från eleverna (McKay, 2006, s. 37). De här placerades även längst bak, eftersom de på så sätt blir mindre påträngande (McKay 2006, s. 41¹⁸).

3.3. Genomförande

All insamling av material skedde i september och oktober månad under höstterminen år 2013. Vid en första kontakt med undervisande lärare klargjordes att undersökningen *inte* hade något att göra med hur eleverna upplever sin fransklärare. Det tre första materialinsamlingstillfället ägde rum i september i Franska 3, det andra i Franska 4, det tredje i Franska 1 samma dag. Slutligen ägde det fjärde tillfället rum i Franska 3 i oktober månad. I varje elevgrupp presenterade jag mig och min uppsats kortfattat och direkt därefter lämnades enkäterna ut. När eleverna hade enkäten i sin hand, läste jag försättsbladet högt och uppmanade eleverna att följa med i texten. Jag betonade muntligen att elevernas och skolans namn skulle komma att förbli anonyma, och att enkäten inte skulle läsas av deras respektive lärare. Jag påpekade även att enkäten inte har något att göra med deras aktuella kurs i franska. Eleverna fick därpå välja om de ville medverka eller ej och vid val att delta ombeddes de skriva sitt namn och sin signatur. En elev valde att inte medverka. Jag skrev min mejladress på tavlan, så att alla skulle ha möjligheten att kontakta mig, om de skulle vilja avbryta sitt deltagande. Eleverna fick ta den tid de behövde för att fylla i enkäten. Under insamlingstillfälle två, tre och fyra, uppkom ett antal frågor från elever rörande ordförståelse. Jag informerade då om betydelsen av "överväldigad", vilket var ordet i fråga vid alla tre tillfällen.

¹⁸ Här hänvisar McKay till Dörnyei (2003).

3.4. Etiska aspekter

Det här arbetet utfördes i enlighet med de etiska förhållningslinjer uttalade av Vetenskapsrådet (2004). Rektorer på respektive gymnasieskola informerades om det pågående arbetet. Deltagarna tog även del av syftet med uppsatsen och upplystes i ett inledande skede om att deltagande var högst frivilligt. Då alla deltagare var över 15 år, ansågs medgivande från individerna själva vara tillräckligt (Vetenskapsrådet, 2004). Medgivandeblanketten finns att läsa i Bilaga 2. Deltagarna fick också veta, både muntligen och skriftligen, att materialet skulle komma att behandlas strikt konfidentiellt. Dessutom informerades de om att deras deltagande skulle förbli anonymt, och att varken elevens eller skolans namn skulle komma att röjas.

3.5. Bearbetning av material

3.5.1. Det kvantitativa materialet

Varje deltagares namn anonymiserades genom att varje enkät tilldelades en sifferkod. Den biografiska informationen och svaren från del tre och fyra i enkäten matades sedan in i SPSS¹⁹. Som ovan nämnts var några påståenden i enkäten om språkängslan omvänt värderade. Därför inverterades svaren innan analysarbetet påbörjades (Dörnyei, 2007, s. 205). Fyra enkäter som innehöll obesvarade enheter gällande språkängslan exkluderades från den kvantitativa analysen. Totalt inkluderades 42 enkätsvar i den kvantitativa analysen. Vad gäller de exkluderade enkäterna, handlade det om ett utelämnat påstående per deltagare. De som utelämnades var: "Jag skulle inte känna mig nervös inför att tala franska med personer som har franska som modersmål", "Jag känner mig säker på mig själv när jag talar franska på lektionerna", "Jag känner ingen press att förbereda mig särskilt väl inför fransklektionerna" och "Jag blir nervös när läraren frågar mig något som jag inte har förberett svaret på.". Det finns olika alternativ för att hantera utelämnade svar (Dörnyei, 2007, s. 204). Jag har dock utgått från exkludering för att undvika missvisande statistiska analyser.

3.5.2. Det kvalitativa materialet

Svaren på de två öppna frågorna transkriberades i Microsoft Word och korrigerades *inte* vad gäller stavning, meningsbyggnad eller interpunktion (Se bilaga 3 och 4). De här svaren skrevs sedan ut och en innehållsanalys påbörjades. Materialet taggades sedan manuellt enligt framarbetade kategorier.

3.5.2.1. Kategorisering av situationer som framkallar ängslan

På fråga ett valde 39 elever av 46 att svara. Den löd: Om du upplever talängslan på lektionerna, i vilka situationer tycker du att din talängslan är som värst? Sex elever har alltså inte svarat alls. Anledningen till att de valt att inte besvara frågan framgick inte. Dessutom exkluderas fyra av svaren ur analysen av svaren till den här frågan, eftersom två av dem innehöll information om att deltagaren i fråga *inte* upplever någon talängslan ("Jag upplever ingen talängslan [...] och "Jag har nog ingen talängslan"), och en svarar "Ingen kommentar". Att inte ha någon kommentar kan inte entydigt tolkas som att personen i fråga *inte* har någon talängslan, men svaret röjer ingen information om i vilken situation den i så fall är som värst. Därför utelämnades den i analysen. Det fjärde svaret i denna samling uppfattas som något tvetydigt, men tolkas ändå som att deltagaren i fråga inte lider av talängslan: "När

¹⁹ Statistical Package for the Social Sciences från IBM.

det kommer till presentationer, liksom den jag ska göra idag (27/9) känner jag knappt någon press alls. Varför fallet är så är lite oklartare. [...]"

Av de 35 svaren som signalerar talängslan och som preciserar i vilken situation den är som värst, skapades följande sex kategorier: "Osäkerhet i ämnet", "Svara på frågor", "Tala eller läsa inför klassen", "Prov", "Ny grupp eller kontakt utanför klassrummet", och "Rättad av lärare". Svaren finns transkriberade i sin helhet i Bilaga 4. Där finns även kategoriseringen att tillgå. Då eleverna har uppgett mer än en situation, som i exemplet "När jag svarar på frågan och när jag läser en text högt framför klassen", så har det placerats i "Att svara på frågor". Att svara på en fråga skulle kunna benämnas såväl att leverera ett svar på en specifik fråga, som att ombes läsa högt och då läsa inför klassen. Vid förekomster som "När man ska svara på frågor och på prov. Mest på prov nu när jag tänker efter.", har svaret placerats i kategorin "prov".

Till den första kategorin "Osäkerhet i ämnet" fördes påståenden som "När det är ett ämne jag inte är helt 100 % säker på (vilket är rel. ofta [...])" och "När jag inte vet vad läraren säger eller när jag inte vet vad det jag ska läsa betyder". Den andra kategorin, "att svara på frågor", innefattar svar som exempelvis "Oförbereda frågor, gällande bl.a. grammatik", "Då jag ska svara på en fråga inför klassen utan förberedelse och får prata framför klassen utan att ha tränat på utal." Den tredje kategorin, "Att samtala, tala eller läsa inför klassen", består av svar så som "När jag ska tala inför hela klassen. Har lite scenskräck som jag försöker jobba på.", "Det som jag tycker är värst Muntliga redovisningar" och "När man läser stafettläsning". Vad gäller den fjärde kategorin "prov", observeras svar som "Jag brukar inte uppleva talängslan men när det väl händer så är det under nationella proven (muntliga delen)." och "När man ska svara på frågor och på prov. Mest på prov nu när jag tänker efter." Två elevsvar berör kommunikation med nya människor. De här fördes till den femte kategorin "Ny grupp eller kontakt utanför klassrummet". Det första lyder: "När man möter främmande människor och nya grupper. Jag är van att tala franska framför grupper jag är bekväm och känner till de", och det andra: "När jag är på besök i mitt hemland där franska används jämt eller när jag är på besök i Frankrike där engelska ej är förstådd av fransmännen. [...]". Slutligen tillhör följande svar den sjätte kategorin "Rättad av lärare": "Jag brukar oftast uttala fel på ord. När läraren sedan rättar så känner jag mig ganska dum, som att jag aldrig kommer att få godkänt på franska."

Några av svaren har alltså konstaterats kunna tillhöra mer än en kategori. Då frågan berörde just "talängslan", ansågs det dock relevant att söka skapa ett flertal kategorier, istället för att sammanföra "Att svara på frågor" och "Att samtala, tala eller läsa inför klassen".

3.5.2.2. Kategorisering av önskningsom arbetsätt med muntlig aktivitet under lektionerna

Den andra frågan var: Hur skulle du vilja arbeta med muntliga aktiviteter under fransklektionerna? Den besvarades av 38 av totalt 46 deltagare. Alla svar och kategoriseringar finns att tillgå i bilaga 5. Fem svar som exempelvis "Vet inte, spelar ingen riktig roll för mig." och "Ingen kommentar" exkluderades i analysen. Detta eftersom det skulle kunna tolkas på samma sätt ett utelämnat svar. Analysen tar alltså i beaktning de som uttrycker *hur* de vill arbeta med muntliga aktiviteter i klassrummet. Därför exkluderades även svaret "Jag gillar muntliga lektioner bäst för på så sätt kan man inte hamna efter eller missa saker på samma sätt".

Slutligen behandlades 32 svar. Utifrån svaren skapades sex kategorier. Som i kategoriseringen av svaren till fråga ett (4.2.1), beslutades att varje svar enbart fick figurera i en kategori. Detta för att procentsatserna som senare presenteras ska representera antalet deltagare som har besvarat frågan med information om hur de önskar införliva muntlig aktivitet under fransklektionerna.

I den första kategorin "Mer tid med läraren", finns två påståenden: "Mer övning där läraren tar mer tid till varje elev, så man blir mer bekväm [...]" och "Som vanligt bara att läraren hjälper till mera [...]". Till grupperingen "Mer förberedelsestid" fördes svaren "Redovisningar så att man hinner förbereda sig", som tolkades som att eleven i fråga önskar att få mer förberedelsestid inför de redovisningar som ska genomföras, och "Ge oss fler lektioner att förbereda oss på presentationer och även att läraren ska rätta det vi ska framföra så vi inte säger fel". I kategorin "Lekar, spel, pjäser", hamnade svar som bland andra "Dialoger och bingo, ordlekar som stad, land, sjö m.m. Något som inte sätter allt för mkt press men ger läraren en chans att se och höra ens franska". Bland svaren i kategorin "Arbete i par eller mindre grupper" samlas exempel som "Istället för att tala inför hela klassen så kan man sitta i olika grupper och redovisa uppsatser och liknande. Ju mindre personer man talar med desto mindre "rädd" blir man." och "Mera i grupper eller 2 och 2.". Två elever uttryckte en önskan att skriva egna texter och/eller dialoger, som sedan läses upp i klassrummet. De uppgav att de vill "[s]kriva egna dialoger, sedan spela upp dem för klassen [...]" och "skriva egna texter om olika ämnen och läsa upp dem [...]". De här svaren tilldelades rubriken "Läsa upp texter och spela upp dialoger". Till kategorin som benämns "Övrigt" fördes sju påståenden av olika karaktär. Då det enbart var en representant för varje önskan, tilldelades de en separat kategori. Här uttrycks bland annat en önskan om att lära sig standardfraser, att tala med människor med franska som modersmål och att lyssna på läraren och säga efter.

3.6. Analyismetoder

Den kvantitativa delen av arbetet presenteras och analyseras med hjälp av statistiska beräkningar som utförs i SPSS 20.0. För det första kalkylerade en deskriptiv statistisk analys i SPSS medeltal och frekvens. För det andra utfördes en beräkning av korrelationskoefficienten²⁰ mellan grad av språkängslan och självupplevd språklig förmåga. Korrelationsvärdet (r) kan vara mellan 0 och 1. Enligt Dörnyei (2007) innebär 0.3-0.5 ett meningsfullt samband. Enligt Cohen et al. (2000, s. 202) är korrelationer mellan 0.35 och 0.65 relevanta om man undersöker fler än två variabler. I den här studien undersöks variablerna språkängslan och självupplevd språklig förmåga. Samma författare påstår även att korrelationsvärden mellan 0.65 och 0.85 är tillförlitliga, och att man utifrån dessa värden kan göra förutsägelser om förhållanden mellan faktorer. Jag utgick dock från hur koefficienten i allmänhet tolkas inom socialvetenskapen, enligt *Encyclopedia of Educational Psychology* (Red. Salkind, 2008, s. 194-195). R -värden mellan 0.20-0.39 anses då vara svaga. Värden på 0.40 - 0.59 är måttliga och de på 0.60-1.00 är starka. Ett p -värde kalkyleras för att indikera hur sannolik en observerad fördelning är (Holme & Krohn Solvang, 1991, s. 309). Detta värde ska vanligen vara högst 0.05 för att korrelationen ska vara statistiskt signifikant (Byström, 1973, s. 215). Är värdet mindre än 0.01, finns en ännu större sannolikhet att resultatet inte har uppkommit av en tillfällighet (Ibid.). En statistiskt signifikant korrelation är i detta arbete begränsat till den undersökta gruppen. Eftersom deltagarantalet enbart är 42, går det inte att generalisera korrelationsresultaten (Dörnyei, 2007, s. 210). Sambanden kan alltså inte sägas gälla för befolkningen i allmänhet. Vad gäller korrelationsstudier är det även viktigt att ha i åtanke att korrelationen inte nödvändigtvis representerar en kausal relation mellan de två variablerna (Cohen et al., 2000, s. 201).

Materialet i den kvalitativa delen av uppsatsen består alltså av svar på två öppna frågor. De transkriberade svaren lästes igenom flertalet gånger samtidigt som anteckningar i materialet fördes (Holme & Krohn Solvang, 1991, s. 140). Efter detta skapades ett antal semantiska kategorier, som

²⁰ Pearson's product moment correlation co-efficient.

reflekterar det relevanta i elevernas svar. På så sätt genomfördes en innehållsanalys (McKay, 2006, s. 57). Alla svar finns med i sin helhet som bilaga (Se bilaga 3).

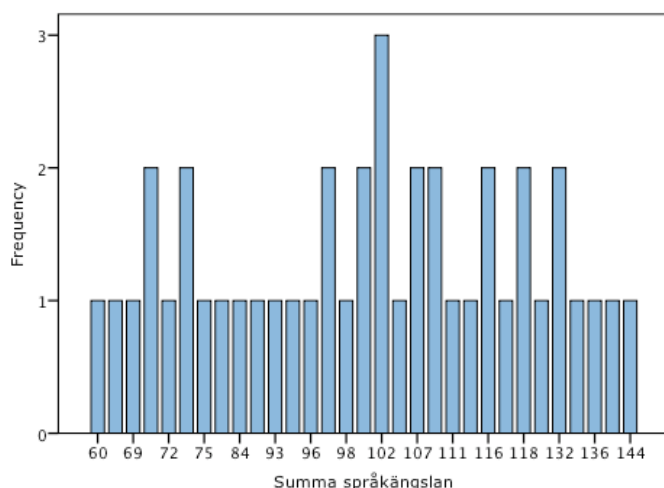
4. Resultat

4.1. Resultat av den kvantitativa analysen

4.1.1. Grad av språkängslan

Alla påståenden inräknade, utgör summan 99 skiljegränsen mellan språkängslan och ingen språkängslan. En frekvensanalys lät förstå att 57 %²¹ av deltagarna fick ett resultat som ligger över den här skiljegränsen (Diagram 1). Fördelningen av deltagarnas totala grad av språkängslan ser ut så här:

Diagram 1. Frekvens medelvärden.



Sex deltagare, alltså 14 %, har det medelvärde som kan sägas motsvara "Instämmer delvis" (132), eller högre. Ingen rapporterade att han eller hon instämmer helt med alla påståenden. Det högsta medelvärdet ligger på 144, vilket är att jämföra med det högsta *möjliga* totalvärdet på 165. Det lägsta medelvärdet bland deltagarna ligger på 60. Detta kan ställas i förhållande till det värde som svarsalternativ två ("Instämmer delvis inte") ger, nämligen 66. Två deltagare uppnår ett medelvärde som ligger under detta tal, en med resultatet 60 och en med resultatet 61. Det är inte någon deltagare vars medelvärde indikerar att de *aldrig* upplever språkängslan. Varje elevs resultat återfinns i Bilaga 3.

För att reda ut hur eleverna har ställt sig till de olika påståendena, och hur många elever som uppger att de upplever språkängslan (motsvarande värdena fyra och fem) skapades den tabell som finns att tillgå i Bilaga 4. Tanken på att inte bli godkänd i kursen framkallade ängslan hos mer än tre fjärdedelar av eleverna. Det visade sig också att nästan tre fjärdedelar är distraherade av andra tankar under franslektionerna. Att behöva läsa och svara på frågor, framförallt oförberett, utgjorde källa till

²¹ Procentsatserna avrundas från och med nu för att undvika decimaler.

språkängslan hos mer än hälften av deltagarna, medan provtillfällena genererade ängslan hos mindre än hälften. Ytterligare framkallade tanken på att komma i kontakt med modersmålstalare av franska ängslan hos mer än hälften av gruppen. 15 av påståendena som uttrycker språkängslan stöddes av en tredjedel eller mer av deltagarna, medan 10 av påståendena reflekterade språkängslan hos minst hälften av eleverna. Totalt var det alltså 25 påståenden med vilka en tredjedel av eleverna eller fler instämde delvis eller helt.

För att sammanfatta de observerade resultaten kan konstateras att mer än hälften av den undersökta elevgruppen hade medelvärden över den skiljegräns som motsvarar en neutral hållning. Slutligen var det totalt sett 25 av 33 påståenden som mer än en tredjedel delvis eller helt instämde med. Med 15 av de här 25 instämde mer än hälften med.

4.1.2. Språkängslan och självupplevd språklig förmåga

För att undersöka sambandet mellan språkängslan och självupplevd språklig förmåga, genomfördes en korrelationsanalys²². Resultatet av den presenteras och kommenteras här nedan:

Tabell 2. Språkängslan och självupplevd allmän språklig förmåga.

		Språkängslan	Självvärdering
Språkängslan	Pearson Correlation (r)	1	-.574**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	42	42
Självvärdering	Pearson Correlation (r)	-.574**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	42	42

***. Korrelationen är signifikant vid mindre än 0.01. (2-tailed). * = Korrelationen är signifikant vid mindre än 0.05. r: 0.2-0.39 svaga. Värden på 0.40 - 0.59 är måttliga och de på 0.60-1.00 är starka. N= antal deltagare.*

Tabell 2 här ovan visar att det finns ett måttligt samband mellan deltagarnas grad av språkängslan och deras självupplevda förmåga att tala och skriva, och till läs- och hörförståelse. Minustecknet (-.574**) innebär att ju högre språkängslan eleven har, desto lägre upplever han eller hon sin språkliga förmåga vara. Detta värde är dessutom statistiskt signifikant, vilket betyder att denna koppling inte har uppkommit av ren tillfällighet inom den undersökta gruppen ($p < 0.01$). Eftersom denna uppsats lägger tonvikten vid den muntliga aspekten av språkängslan, undersöktes även graden av språkängslan i förhållande till den upplevda förmågan att tala. Resultatet presenteras i tabell 3.

Tabell 3. Språkängslan och självupplevda språkliga förmågor.

		Språkängslan	Skriva	Läsförståelse	Hörförståelse	Tala
Språkängslan	Pearson Correlation (r)	1	-.524**	-.486**	-.314*	-.275
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.001	0.043	0.078
	N	42	42	42	42	42

***. Korrelationen är signifikant vid mindre än 0.01. (2-tailed). * = Korrelationen är signifikant vid mindre än 0.05. r: 0.2-0.39 svaga. Värden på 0.40 - 0.59 är måttliga och de på 0.60-1.00 är starka. N= antal deltagare.*

Det visade sig att sambandet mellan språkängslan och den självvärderade förmågan att tala var svagt (-0.275). Även här indikerar minustecknet att en högre grad av språkängslan innebär en lägre värdering av den egna förmågan att tala. Detta resultat är dock inte signifikant, och innebär att sambandet kan ha uppkommit av en tillfällighet.

²² Deltagarnas självupplevda språkliga förmåga finns presenterad i form av en tabell i Bilaga 7.

Korrelationsanalyser gjordes även mellan grad av språkängslan och varje nämnd språklig förmåga, nämligen läs- och hörförståelse, tala och skriva. Det visade sig att sambandet mellan den självupplevda förmågan att tala och språkängslan var det svagaste av de fyra. Kopplingen mellan elevernas självvärderade förmåga att skriva och grad av talängslan var däremot måttligt (-0.524**) och dessutom statistiskt signifikant ($p < 0.01$). Detta innebär alltså att sambandet inte har uppkommit av en slump inom den undersökta gruppen. Även den upplevda förmågan till läsförståelse ingick i ett samband med elevernas totala grad av språkängslan, med en måttlig styrka och statistisk signifikans (-0.486**, $p < 0.01$). Korrelationen mellan upplevd förmåga till hörförståelse var svag (-0.314*), men också den indikerar att sambandet inte har uppkommit av en tillfällighet ($p < 0.05$).

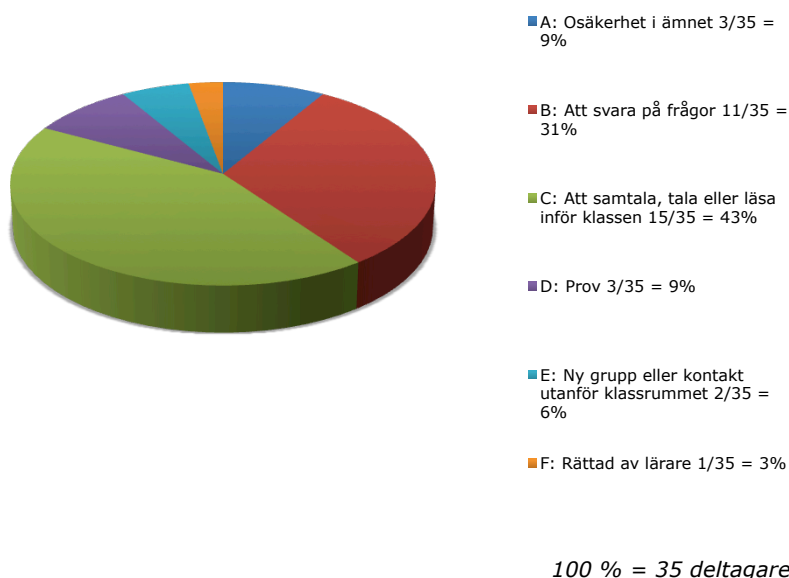
Det visade sig alltså finnas ett måttligt signifikant samband mellan elevernas grad av språkängslan och deras allmänna upplevelse av den språkliga förmågan. Det fanns inget statistiskt signifikant samband mellan graden av språkängslan och den upplevda förmågan att tala, men däremot mellan språkängslan och de andra förmågorna.

4.2. Resultat av den kvalitativa analysen

4.2.1. Klassrumssituationer som framkallar ängslan

Bland de svar som informerar om vilka klassrumssituationer som framkallar den värsta graden av talängslan, ser fördelningen ut såhär:

Diagram 2²³. Fördelning av de situationer som framkallar talängslan.



Enligt Diagram 2 framkallar "Att samtala, tala eller läsa inför klassen" den värsta talängslan hos elevgrupperna. 43 % är av denna åsikt. Av de 15 svaren i den här kategorin framgår alltså också att tre tycker det är särskilt jobbigt att läsa inför klassen. För övrigt har konstaterats att tre elever vars svar

²³ Observera att procentsatserna i detta och följande diagram har avrundats för att undvika decimaler.

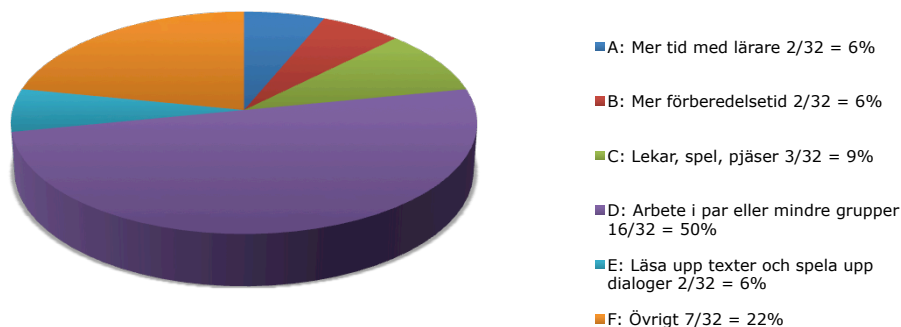
placerats i den näst största kategorin "Att svara på frågor", har även nämnt läsningen som källa till ångslan. Den här kategorin utgör 31 % av svaren. Som tidigare nämnts är det sju av de här eleverna som talar om brist på förberedelse i samband med att svara på frågor. 9 % upplever att osäkerheten i ämnet, alltså brist på kunskaper i franska eller i hör- och läsförståelse, utlöser talängslan. Lika många upplever talängslan i samband med provtillfällen. Två elever, alltså 6 %, menar att det är i kontakt med nya människor som talängslan är som värst. Ett av svaren preciserar dock som sagt inte om detta sker i eller utanför klassrummet, medan det andra indikerar att det handlar om kommunikation i fransktalande länder. Av diagrammet framgår också att en elev (3 %) känner "sig dum" när läraren rättar fel som oftast är relaterade till uttal.

Sammanfattningsvis kan sägas att bland de elever som upplever talängslan och som givit svar på frågan, är det framförallt att svara på frågor utan förberedelse, och att läsa eller tala inför klassen som framkallar talängslan.

4.2.2. Önskade arbetssätt med muntlig aktivitet under lektionstid

De analyserade och grupperade svaren på frågan om hur eleverna önskar arbeta med muntliga aktiviteter i klassrummet, fördelas så här:

Diagram 3. Fördelning av önskan om arbetssätt gällande muntlig aktivitet.



100 % = 35 deltagare

Bland de deltagarna som har svarat på fråga två med mer eller mindre konkreta önskemål om hur de önskar arbeta med muntliga aktiviteter i klassrummet, uttrycker hälften att de vill arbeta i par eller mindre grupper (Diagram 3). Till denna andel tillkommer tre elever som i samband med andra önskningsfrågor ger uttryck för viljan att arbeta i par eller grupp. Önskningsfrågor om ett antal olika arbetssätt inkluderade i kategorin "Övrigt" utgör 22 % av elevgruppens svar. Som ovan delvis nämnts, ingår här önskemål om att lära sig fler standardfraser, att komma i kontakt med fransktalande människor, att lyssna och repetera efter läraren, att arbeta individuellt, att träna uttal och att ha en maskin som utför arbetet, samt att ämnet för muntlig aktivitet ska vara intressant. Diagram 3 upplyser också om att tre av 32 elever, vill arbeta med lekar, spel eller pjäser. Exempel på spel är bingo. Dessutom finns tre grupper som utgör en lika stor andel, närmare bestämt 6 % vardera (två elever per grupp), vars önskan

är att få mer tid med läraren, att skriva och läsa upp dialoger och texter, och att få mer förberedelse tid inför muntliga framföranden.

Sammanfattningsvis kan på så vis konstateras att minst hälften av de elever som har uttalat sig i frågan önskar att arbeta i par eller i mindre grupper. Därutöver framkom en önskan om mer avdramatiserande aktiviteter, så som lekar, spel och pjäser. Slutligen framfördes bland deltagarna diverse arbetsätt som önskvärda. Däribland exempelvis uppläsning av dialoger, förberedelse tid mer tid med läraren.

5. Diskussion

5.1. Diskussion kring det kvantitativa resultatet

5.1.1. Grad av språkängslan

Undersökningen visade att 14 % av deltagarna får ett medelvärde som indikerar språkängslan. Det är sex av 42 elever. Det faktum att 25 av 33 påstående reflekterar språkängslan hos en tredjedel eller mer av eleverna stödjer Horwitz et al.s (1986) iakttagelse av språkängslan som ett relativt utbrett fenomen hos språkinlärare. Även elever i en svensk gymnasiekontext ger alltså uttryck för ängslan i samband med franskinläringen. I deras undersökning vittnade nämligen en tredjedel av eleverna, eller mer, om språkängslan genom 26 av de 33 påståendena. Att 41 % menar att de är mer nervösa under franslektionerna än under andra lektioner, skulle kunna ses som en bekräftelse på Cohen och Norst's (1989) uppfattning att språkkurser skiljer sig från övriga kurser, och Horwitz et al.s (1986) övertygelse om att språkängslan är ett specifikt fenomen, skiljt från en allmän typ av ängslan.

Eftersom ämnesplanen i Moderna språk alltså har en kommunikativ inriktning, är det intressant att observera utslagen som de påstående relaterade till just kommunikation ger (Skolverket, 2011). Det visade sig i denna studie att mer än 42 % upplever sig mer eller mindre osäkra när de talar franska under lektionerna. Att mer än 55 % tycker att det är obehagligt när läraren ger dem ordet utan förberedelse, innebär att den muntliga kommunikationen delvis är källa till oro och ängslan, vilket kan ses i ljuset av MacIntyre och Gardners (1991) studie som indikerar att muntlig aktivitet allt som oftast verkar vara källan till ängslan. Hälften eller mer av deltagarna i föreliggande studie signalerade att kommunikationen med modersmålstalare framkallar ängslan. I samband med detta kan det vara relevant att koppla till begreppet vilja att kommunicera. Då bland andra Liu och Jackson (2008) ser att mer språkängsliga elever visar en större ovilja att kommunicera på målspråket, finns anledning att spekulera i huruvida ängslan vid tanken på att kommunicera med fransktalare kan leda till att de här inlärarna undviker kommunikation när tillfälle ges. De elever som upplever det stressande och obehagligt att inte förstå vad läraren säger på franska (34 % och 26 %, se Bilaga 4), kan tänkas ha en lägre tolerans för oklarheter, än de som inte tycker att det är särskilt stressande. Detta, som Dewaele och Shan Ip (2013) påstår, kan också det vara kopplat till en högre grad av språkängslan, och till en lägre värdering av den egna förmågan. Då just detta samband inte har undersökts, förblir detta spekulationer. Då ämnesplanen framhåller att målspråket bör användas i högsta möjliga utsträckning, framstår denna uttryckta oro i att inte förstå vad läraren säger som relevant (Skolverket, 2011).

Precis som i Horwitz et al.s (1986) studie, ges här exempel på hur elever blir nervösa eller förvirrade när de talar franska. Mer än en tredjedel av deltagarna upplever fysiska besvär när de vet att de ska tala

under lektionerna. Nästan hälften säger sig också bli så nervösa under lektionerna att de glömmar bort saker som de kan, vilket överensstämmer med Rardin (citerad i Young, 1991). Horwitz et al. påpekar även de koncentrationssvårigheter som uppkommer till följd av språkängslan. I den undersökta gruppen i den här studien uppger hela 74 % att de kommer på sig själva med att tänka på andra saker under fransklektionerna, orelaterade till ämnet. Det här skulle kunna tolkas som en yttring av just svårigheter att koncentrera sig på grund av den upplevda ängslan. Dock skulle detta också kunna vara ett resultat av en mer allmän trötthet, vilket inte är otänkbart hos stundtals pressade gymnasieelever. Möjligen kan tröttheten i sin tur även vara kopplad till faktumet att språkkurserna ofta schemaläggs tidigt på morgonen eller sent på eftermiddagen. Det är emellertid intressant att i detta sammanhang knyta an till Eysencks (1976) teori om hur ängslan riskerar att göra den kognitiva processen mindre effektiv. Hos de som redogör för glömska, distraktion och nervositet, finns alltså möjligen en risk att prestationsförmågan försämras. Utan att objektivet ha mätt deltagarnas förmåga och prestation, tas likväl denna och MacIntyres (1995) ståndpunkt i beaktning. MacIntyres hållning att ängslan, kognition och beteende är sammanflätade, och att affekt spelar roll i språkinläringen, skulle kunna innebära en risk hos de ängsliga deltagarna i den här studien att inte effektivt kunna dra nytta av sin kognitiva förmåga. I enlighet med litteraturen kan alltså spekuleras i riskerna som de här eleverna löper inom ramen för språkkursen: sämre betyg, lägre språklig förmåga och dessutom en brist på tilltro till sin förmåga. Detta kan ju i sin tur även få konsekvenser längre fram i elevens studiegång och arbetsliv, där allmänt höga betyg och språkkunskaper premieras i flera branscher.

Nämnvärt är att tanken på konsekvenserna i fall eleverna inte skulle bli godkända i franskkursen framkallar ängslan hos hela 76 %. Det är trots allt lämpligt att ifrågasätta detta påståendes reflektion av faktisk språkängslan, då vissa elever i den svenska gymnasieskolan strävar efter att få ett så högt medelbetyg som möjligt för att kunna komma in på vidare utbildning vid högre institutioner. I samma andetag kan ifrågasättas huruvida faktumet att 45 % av eleverna som ibland eller ofta känner för att skippa fransklektionerna egentligen speglar språkängslan, eller om det helt enkelt är symptomatiskt för skoltrötthet i allmänhet. De här påståendenas betydelse för elevens grad av språkängslan kan alltså betvivlas. I detta sammanhang bör enkätens möjliga beroende av den kulturella kontexten uppmärksammas. Då enkäten skapats och validerats i en amerikansk skolkontext (Horwitz et al., 1986), finns anledning att fråga sig hur enkäten fungerar i en svensk gymnasiekontext.

5.1.2. Språkängslan och självupplevd språklig förmåga

Franskeleverna i de två gymnasieskolorna värderade sin förmåga till läsförståelse som högst, och sin förmåga att skriva som lägst. Däremellan hamnade hörförståelsen och förmågan att tala, som fick samma medelvärden. Eftersom exempelvis Dewaele (2008) visar på att mer ängsliga elever tenderar att underskatta den egna förmågan, och eftersom bearbetning och produktion enligt MacIntyre och Gardner (1994) är mer känsliga för språkängslan än språklig input, skulle det kunna vara så att förståelsen, som är knuten till språklig input, därmed tenderar att skattas högst av förmågorna?

Den observerade kopplingen mellan självupplevd språklig förmåga och grad av språkängslan, går i linje med bland andra Gardner och MacIntyre (1993) och Donovan och MacIntyre (2005), vars studier också visar samma resultat, nämligen ju högre språkängslan, desto lägre skattning av den egna förmågan. Trots detta visade det sig inte finnas något samband mellan elevernas självvärderade förmåga att tala och språkängslan. Möjligen skulle korrelationsanalysen ha inkluderat enbart de påståenden som var relaterade till muntlig kommunikation, för att ge en mer rättvisande bild av sambandet i fråga. Då korrelationsanalysens begränsningar tidigare betonats, måste även resultatet av den här analysen tolkas med försiktighet (Cohen et al., 2000, s. 201). Trots ett måttligt statistiskt

samband, kan inte med säkerhet sägas att en av variablerna orsakar en effekt i den andra variabeln och vice versa. Av analysen framgår alltså inte om språkängslan orsakar lägre skattning av den egna förmågan, eller tvärtom. Det att eleverna med högre grad av språkängslan dock i allmänhet ansåg sig ha en lägre språklig förmåga i den här studien, aktualiserar Baker och MacIntyres (2000) upptäckt. Eftersom de menar att förhållandet mellan de här två faktorerna utvecklas över tid, och att de ömsesidigt när varandra, finns anledning att tro att sambandet skulle bli starkare allteftersom franskkursen fortlöper. Därutöver menar ju Clément (1980) att ängslan i kombination med självupplevd förmåga skapar självförtroende vilket är en viktig komponent för motivationen. En högre självupplevd förmåga ligger som sagt även bakom viljan att kommunicera, i alla fall om vi lyssnar till MacIntyre et al. (1998). Att inte tro på den egna förmågan resulterar därmed möjligen i ett undvikande beteende, något som bevitnas i samband med språkängslan hos bland andra Leary (1982). Utan att kunna konstatera att eleverna i den här uppsatsen underskattar sin förmåga, kan resultatet ändå ses i ljuset av den här litteraturen. De elever som är ängsliga har åtminstone, enligt MacIntyre och Gardner (1994, s. 301), svårare att visa den kunskap de faktiskt har. De eleverna vars språkängslan är relativt hög och vars självskattning är låg, riskerar alltså inte enbart att få ett lägre självförtroende vad gäller bruket av franskan, utan deras motivation att lära sig franska löper även en risk att svikta eller minska. Detta skulle stå i motsats till ett av franskkursernas syfte uttryckt i ämnesplanen, nämligen att ".../ eleverna utvecklar .../ tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften." (Skolverket, 2011).

5.2. Diskussion kring det kvalitativa resultatet

5.2.1. Klassrumssituationer som framkallar ängslan

Den första öppna frågan som den ställdes i enkäten gav inte eleverna tillfälle att uttala sig om andra typer av språkängslan, utan fokuserade på talängslan (Om du upplever talängslan på lektionerna, i vilka situationer tycker du att din talängslan är som värst?). På så sätt kan vi inte, utöver enkätresultatet, närmare belysa den språkängslan som uppkommer i samband med andra än muntliga aktiviteter (Hilleson, 1996). Dock nämner några av deltagarna att högläsning inför resten av klassen utgör den situation då deras talängslan är som värst, vilket delvis bekräftar Hillsons ståndpunkt. Vad gäller frågan när de ängsliga elevernas talängslan är som värst, visar det sig att det hos den övervägande andelen elever är i interaktion med läraren och med hela klassen, som de allra flesta blir ängsliga. Detta överensstämmer med Youngs (1991) studie, i vilken just interaktionen med läraren är en av sex potentiella källor till språkängslan. Att Young omnämner också presentationer som något laddat och dramatiskt är förenligt med de svar som majoriteten av eleverna ger. Precis som en av eleverna svarar (och en elev nämner), kan lärarens korrigerande leda till känslor av obehag hos eleven, vilket Gregersen (2003) omtalar. Att provtillfällen ger upphov till talängslan, som alltså bevitnas bland svaren i den här undersökningen, bekräftar den testängslan som Horwitz et al. (1986) beskriver i samband med sin definition av språkängslan.

Eftersom MacIntyre och Gardner (1994, s. 301) som sagt framhåller de ängsliga elevernas svårighet att visa vad de faktiskt kan, riskerar eleverna, i de situationer som de angett, att inte kunna ge prov på sina faktiska kunskaper i franska. Då finns även risken att, som Horwitz et al. (1986, s. 127) betonar, läraren missbedömer elevens förmåga och motivation. På så sätt skulle de här eleverna också kunna få svårigheter att uppnå de krav som ställs i en ämnesplan med fokus på den kommunikativa språkliga kompetensen (Skolverket, 2011). Som preciseras i GERS (2007), innefattar detta lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens. Om det att tala inför andra, svara på frågor och samtala

spontant frammanar höga grader av ängslan, hämmas möjligen utvecklingen av alla tre av de här kompetenserna.

5.2.2. Önskade arbetssätt med muntlig aktivitet under lektionstid

Den övervägande delen av eleverna uttrycker en önskan att arbeta med muntliga aktiviteter i par eller i mindre grupper. Detta är samstämmigt med de arbetssätt som Young (1991) förespråkar, nämligen bland annat att läraren låter eleverna arbeta i par och spela spel. Just denna typ av lekfulla aktiviteter nämns också som en önskan bland eleverna i den här studien. Möjligen bidrar lekfullheten till att bruket av det främmande språket avdramatiseras, och att elevens identitet inte upplevs lika ifrågasatt eller attackerad, som när samtalet fokuserar på elevens vardagliga vanor, åsikter och upplevelser. Detta skulle också kunna gälla i de aktiviteter som inkluderar dialoger eller drama, vilka också nämns bland de här eleverna. Dramat tillåter inläraren att inta en temporär och fiktiv identitet, och på så sätt distanseras möjligen bruket av franskan från individens identitet. Önskan att få framföra presentationer inför mindre grupper har även noterats av Young (1991), som erkänner den muntliga presentationen inför klassen som en ångestladdad aktivitet. Hon menar att läraren bör låta denna föregås av övningar i mindre grupper. De elever som önskar mer förberedelsetid skulle kunna vara de som även upplever ängslan när de ombeds tala oförberett, eller när läraren korrigerar vad de säger. Här skulle Gregersens (2003) rekommendation till lärare kunna nämnas att väl välja vilka språkliga misstag som bör korrigeras, och sitt sätt att korrigera dessa: tydligt men inte brutalt och okänsligt. I en sådan kontext kan kanske den rädsla att utvärderas, som Horwitz et al. (1986) omtalar, även reduceras.

5.3. Sammanfattande och avslutande diskussion

Detta arbete har försökt att besvara frågeställningarna "Vilken grad av språkängslan ger gymnasieelever på två besökta skolor uttryck för?", "Finns det någon koppling mellan grad av språkängslan och upplevd förmåga i franska?" och "I vilka situationer upplever de ängsliga eleverna att deras talängslan är som värst?", samt "Hur önskar eleverna arbeta med muntliga aktiviteter i klassrummet?". Det visade sig att språkängslan finns bland eleverna i den här studien och att det finns en koppling mellan grad av språkängslan och upplevd förmåga i franska. Därtill upplevde merparten av eleverna att deras talängslan är som värst när de ombeds svara på frågor, läsa högt, och tala inför klassen. Den övervägande delen uttryckte en önskan att arbeta med muntliga aktiviteter i par och i grupper, och att syssla med lekar, spel, dialoger och skådespel.

Valet att kombinera en kvantitativ och en kvalitativ metod visade sig vara fruktbar. Kombinationen ledde å ena sidan till en överblick av elevernas oro och ängslan, och å andra sidan till en mer djupgående förståelse för deras upplevelse av den muntliga aktiviteten i klassrummet. Då statistikens begränsningar gjorde sig påmind, berikade svaren på de öppna frågorna resultatet.

Under bearbetningen av materialet uppstod frågor kring hur det på bästa sätt skulle hanteras och analyseras. Vad gäller det kvantitativa materialet bestod svårigheterna framförallt i valet att inkludera eller exkludera ofullständig data. Då valet föll på att exkludera de enkäter som innehöll obesvarade frågor, är det dock relevant att fråga sig hur dessa data hade påverkat resultaten, om även de hade inkluderats. Att undersöka antal år av tidigare studier i franska i koppling till grad av språkängslan hade varit intressant, men den aspekten av språkängslan uteslöts dock från den här studien, på grund av behovet att avgränsa uppsatsens inriktning. Rörande det kvalitativa materialet, uppstod frågor i samband med kategoriseringen av de givna svaren. Inte heller var det självklart hur uteblivna svar skulle tolkas. De här lämnades till slut utanför analysen. Då fråga ett riktar sig till de som upplever

talängslan, är det naturligt att inte svara om man inte känner igen sig i denna. Frågan om varför sju elever inte har besvarat fråga två förblir däremot obesvarad. Är det en metodologisk aspekt som i framtida studier bör ses över, dvs. var enkäten för lång för att behålla alla elevers uppmärksamhet? Eller var de här eleverna likgiltiga i frågan? I en framtida undersökning bör möjligen även formuleringen av svarsalternativen i Likertskalan granskas. Vari består egentligen skillnaden mellan "Instämmer delvis inte", och "Instämmer delvis"? Vad innebär egentligen "Varken eller (neutral)?" Enkäten *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* tillåter inte eleverna att uttrycka sig specifikt kring skrivandet i franska. Möjligen bör en enkät som undersöker språkängslan i allmänhet vara ännu mer heltäckande och varierande. Enkätens rubrik indikerar också att den är tänkt att mäta språkängslan i klassrummet. Därmed kan de två påståenden som kopplas till kontakt med modersmålstalare ifrågasättas: handlar det fortfarande om kommunikation i klassrummet, eller ges här utrymme för reaktioner i en vidare kommunikativ kontext?

Som nämnts under rubriken Genomförande (3.3), hade några elever bekymmer med ordförståelsen gällande ordet "överväldigad" i enkäten. Medan de här eleverna valde att säga ifrån, vet jag inte hur många som haft svårigheter med läsförståelsen utan att säga ifrån. Det här kan naturligtvis ha haft en inverkan på resultatet.

5.4. Pedagogiska följder och framtida studier

Efter att ha konstaterat att språkängslan är relativt utbredd i de undersökta franskgrupperna på de två besökta skolorna, bekräftas att språkängslan är ett fenomen att ta på allvar, särskilt då en ämnesplan med kommunikativ inriktning gör sig gällande i den svenska gymnasieskolan.

Vad gäller de pedagogiska följderna av det här arbetet, framgår genom elevernas uttryckta önskningar alltså att arbetssättet i sig kan främja ett mindre stressframkallande klassrumsklimat. Detta är precis vad den tidigare forskningen föreslår (Horwitz et al., 1986, s. 131). Utöver detta föreslås i tidigare studier att främmandespråklärare har möjligheten att både arbeta för att skapa och att hjälpa eleverna att hantera de situationer som framkallar ängslan (Horwitz et al., 1986, s. 131). Därtill menar Young (1991) att läraren kan hjälpa elever att identifiera och erkänna sin ängslan, genom att gemensamt formulera och diskutera denna. För att läraren ska kunna vara till hjälp i denna process, krävs att han eller hon själv kan identifiera elevers uttryck för ängslan. Läraren bör vara uppmärksam bland annat på elevers spända kroppsspråk och på de som undviker ögonkontakt (Gregersen, 2005). Om de här signalerna känns igen och inte tas för brist på intresse, förmåga eller motivation, ges även de ängsliga eleverna en chans att delta i franskundervisningen och uppnå målen i franskkurserna.

Framtida studier föreslås undersöka vidare hur elever kan uppmuntras och stärkas i kommunikationen på franska i klassrummet. Detta för att ge lärare verktyg att hindra den negativa spiral som kan uppstå mellan elevers ängslan, självförtroende och självupplevda förmåga. Kommande undersökningar skulle också gynnas av att ta all form av språkängslan i beaktande, och inte bara den relaterad till den muntliga kommunikationen. Intressant vore även att studera hur samtal om språkängslan på bästa sätt kan föras i klassrummet.

6. Referenser

- Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341.
- Byström, J. (1973). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Clément, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9(2), 123-133.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Cohen, Y. & Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20(2), 61-77.
- Coleman, J. (2008). Correlation. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology*, 194-195. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications,
- Dewaele, J-M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 105-129.
- Dewaele, J-M., Petrides, K. V. & Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Dewaele, J-M. & Shan Ip, T. (2013). The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(1), 47-66.
- Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420–427.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eysenck, M. (1979). Anxiety, Learning, and Memory: A Reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gregersen, T. S. (2005). Nonverbal Cues: Clues to the Detection of Foreign Language Anxiety. *Foreign Language Annals*, 38 (3), 388-400.
- Gregersen, T. S. (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Hilleson, M. (1996). 'I want to talk with them, but I don't want them to hear': An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. I: Bailey, K. M. & Nunan, D. (red.), *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 248-277.
- Holme, I. M. & Krohn Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84(2), 256-259.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Leary, M. R. (1982). Social Anxiety. *Review of Personality and Social Psychology* 3. Red. Wheeler, L. Beverly Hills: Sage.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86.

- Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign Language Anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1298-1305.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- McCroskey & McCroskey, L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 106-113.
- McKay, S. L. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. London: Routledge.
- Sparks, R. J. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude? *The Modern Language Journal*, 17(1), 2-16.
- Sparks, R. L., Ganschow, L. & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal*, 84(2), 251-255.
- Spielberger, C. D., Regeiser, E. C., Owen, A. E. & Sydeman, S. J. (2004). Measuring the Psychological Vital Signs of Anxiety, Anger, Depression, and Curiosity in Treatment Planning and Outcomes Assessment. I: Maruish, M. E. (red.), *The Use of Psychological Testing for Treatment Planning and Outcomes Assessment*, 3, 421-447.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. I Schwarzer, R. (Red.) *Self-related cognition in anxiety and motivation*, 35-54. Hillsdale, NJ: Fribaum.
- Young, D. J. (1992). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

Bilaga 1: Enkät

Namn: _____

Hur länge har du läst franska? _____

Vilket är ditt modersmål? _____

Har du kunskaper i några andra språk? Om ja, vilka?

Ringa in det svarsalternativ som du instämmer med!

1. Jag känner mig aldrig riktigt säker på mig själv när jag talar under fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls
(neutral)

2. Jag oroar mig inte för att göra misstag under fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls
(neutral)

3. Jag känner hur jag darrar när jag vet att läraren kommer att be mig tala under fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls
(neutral)

4. Det känns otäckt när jag inte förstår vad läraren säger på franska.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls
(neutral)

5. Jag skulle inte ha något emot att läsa fler franskkurser.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls
(neutral)

6. Under fransklektionerna kommer jag på mig själv med att tänka på saker som inte har något att göra med lektionen.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls
(neutral)

7. Jag tänker ofta att de andra eleverna är bättre på språk än vad jag är.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls
(neutral)

8. Jag känner mig vanligtvis bekväm när vi har prov i franska.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls
(neutral)

9. Jag får panik när jag måste tala utan förberedelse på fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

10. Jag oroar mig för konsekvenserna om jag inte skulle få godkänt i franska.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

11. Jag förstår inte varför vissa blir så nervösa inför fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

12. På fransklektionerna kan jag bli så nervös att jag glömmer bort saker som jag kan.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

13. Det är pinsamt att frivilligt svara på frågor under fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

14. Jag skulle inte känna mig nervös inför att tala franska med personer som har franska som modersmål.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

15. Jag blir upprörd när jag inte förstår vad läraren rättar för fel.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

16. Jag är ängslig även när jag är väl förberedd inför fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

17. Jag känner ofta för att skippa fransklektionen.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

18. Jag känner mig säker på mig själv när jag talar franska på lektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

19. Jag är rädd att min lärare kommer att rätta varje fel jag gör.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

20. Jag kan känna hur mitt hjärta slår när det är min tur att svara på fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

21. Ju mer jag pluggar inför ett franskprov, desto mer förvirrad blir jag.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller (neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

22. Jag känner ingen press att förbereda mig särskilt väl inför fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

(neutral)

23. Jag känner alltid att de andra eleverna talar franska bättre än jag.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

24. Jag blir väldigt självmedveten när jag talar franska inför de andra eleverna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

25. Tempot är så snabbt på fransklektionerna att jag blir orolig att hamna efter.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

26. Jag känner mig mer spänd och nervös under fransklektionerna än under andra lektioner.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

27. Jag blir nervös och förvirrad när jag talar på fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

28. Jag känner mig säker och avspänd när jag är på väg till fransklektionerna.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

29. Jag blir nervös när jag inte förstår varje ord som läraren säger på franska.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

30. Jag känner mig överväldigad av antalet regler man måste lära sig för att prata ett annat språk.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

31. Jag är rädd att de andra eleverna kommer att skratta åt mig när jag pratar franska.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

32. Jag skulle förmodligen känna mig bekväm bland personer som har franska som modersmål.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

33. Jag blir nervös när läraren frågar mig något som jag inte har förberett svaret på.

5) Instämmer helt 4) Instämmer delvis 3) Varken eller
(neutral) 2) Instämmer delvis inte 1) Instämmer inte alls

Ringa in det svarsalternativ som du instämmer med!

Hur skulle du uppskatta din förmåga i franska vad gäller:

läsförståelse

Tack så mycket för din medverkan och ditt värdefulla bidrag!

Bilaga 2: Medgivandeblankett

Hej!

Jag heter Klara Arvidsson och jag är lärarstudent på Stockholms Universitet. Under höstterminen skriver jag mitt examensarbete. Det kommer att handla om elevers talängslan på fransklektioner. Jag tycker att det är något som är viktigt att vara medveten om för mig som blivande lärare. Jag skulle vara mycket tacksam om du ville medverka genom att fylla i en enkät och svara på två frågor. Det är naturligtvis frivilligt, men jag hoppas att så många som möjligt vill vara med. Alla deltagare och skolor kommer att vara anonyma. Det insamlade materialet kommer att behandlas strikt konfidentiellt och kommer enbart att användas i denna uppsats. Om du väljer att vara med kan du självfallet avbryta ditt deltagande när som helst. Anledningen till att jag frågar efter namn här nedan är att jag ska kunna återfinna en viss enkät om någon vill avbryta sitt deltagande. Kontakta mig gärna om du har några frågor!

Tack på förhand!

Vänligen

Klara Arvidsson

klaraarvidsson@hotmail.com

Jag godkänner genom min underskrift att delta i undersökningen:

Namn (Var god skriv tydligt!)

Underskrift

Min handledare för examensarbetet inom KPU på Stockholms Universitet heter Anna Bergström.
(anna.bergstrom@isd.su.se)

Bilaga 3: Enkätresultat

Förteckning över alla deltagares resultat på *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* och på självupplevd språklig förmåga

Resultat *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*

Summa

Inf.	Talängsl.	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	Nr. 4	Nr. 5	Nr. 6	Nr. 7	Nr. 8	Nr. 9	Nr.10	Nr. 11
101	109	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3
102	136	5	1	5	4	4	4	5	5	5	5	5
103	73	4	3	1	1	1	5	4	1	1	4	3
104	116	3	4	4	3	2	5	3	3	4	4	5
105	94	3	3	3	3	3	2	3	5	2	5	3
106	102	2	1	4	3	1	5	4	3	4	5	1
107	113	4	5	4	4	2	3	4	3	5	4	5
108	132	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
109	96	3	3	3	4	1	3	2	4	4	5	5
110	71	3	2	1	2	4	4	1	2	3	5	1
111	135	5	1	5	4	3	4	5	5	5	4	4
112	104	3	4	4	3	1	3	2	4	4	5	4
113	84	4	5	4	2	1	2	2	2	3	1	5
114	107	2	4	1	3	4	4	4	4	4	3	4
115	116	4	4	3	4	3	5	3	4	4	4	4
116	75	2	1	1	1	5	3	2	2	3	5	5
117	80	5	2	1	1	1	5	4	5	3	1	3
218	71	1	5	1	2	1	2	3	3	1	5	3
219	127	5	4	3	4	3	5	5	4	4	4	4
220	118	3	3	4	5	4	5	3	2	4	5	3
221	73	3	1	1	1	1	4	1	3	4	5	5
222	102	4	3	1	3	4	4	4	3	3	4	5
223	100	3	4	3	3	2	3	4	4	4	4	4
224	144	5	3	4	4	3	5	4	5	5	4	5
225	132	5	5	3	3	5	5	4	5	4	5	5
226	91	4	2	1	3	4	4	4	3	2	3	2
227	111	4	3	2	1	3	5	5	3	2	5	4
228	107	4	2	1	1	3	5	2	5	4	5	5
229	61	3	1	1	1	3	1	1	5	4	5	3
230	97	4	5	4	3	3	4	4	2	4	3	2
231	93	4	2	2	2	3	4	2	2	3	5	3
232	117	5	5	3	3	5	4	4	5	1	1	5
333	137	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5
334	100	2	5	3	5	4	4	1	3	5	2	4
335	98	4	3	1	2	5	5	4	4	2	3	5
336	102	4	2	2	1	5	5	4	3	4	4	4
337	72	4	3	2	1	5	2	3	3	2	5	3
338	60	3	2	3	1	1	4	1	1	4	1	3
339	109	3	4	4	3	4	3	4	4	4	2	3
340	97	4	3	5	2	3	4	5	3	4	5	4
341	69	1	5	1	5	1	4	1	1	1	5	4
342	118	3	4	4	4	5	5	5	2	4	5	5
S:	4249	149	134	114	118	128	166	140	142	145	169	163

Inf. = Informant, *Summa talängslan* = varje informants totala summa, *Nr. 1 osv.* = Resultat för varje påstående, *S:* = Summa av allas totala resultat och summa för varje påstående.

Inf.	Nr.12	Nr.13	Nr.14	Nr. 15	Nr.16	Nr. 17	Nr. 18	Nr.19	Nr.20	Nr. 21	Nr. 22	Nr. 23
101	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	4	4
102	5	3	1	3	5	4	5	4	5	4	5	5
103	1	1	1	1	4	4	2	5	1	1	4	2
104	4	3	3	2	4	3	3	3	4	2	4	4
105	4	1	1	2	2	1	3	2	1	2	4	3
106	3	1	3	4	2	5	2	5	4	1	3	2
107	3	2	4	4	2	3	4	2	4	1	2	4
108	4	2	2	4	5	5	5	3	5	1	2	4
109	3	3	3	5	2	4	3	2	3	1	3	2
110	2	1	2	3	3	1	1	2	1	3	3	1
111	5	4	5	3	5	5	5	3	4	2	5	4
112	3	1	4	3	2	2	5	2	4	1	4	2
113	2	1	4	4	3	1	2	2	4	1	1	2
114	3	1	3	3	4	1	4	3	3	2	4	4
115	4	2	4	4	3	5	3	2	4	2	2	3
116	3	1	4	3	1	3	2	2	1	1	1	2
117	5	1	5	1	1	2	2	1	1	4	1	4
218	1	1	3	1	2	2	3	2	1	1	5	2
219	4	3	5	4	4	4	3	3	3	4	4	5
220	4	1	4	3	2	4	4	5	2	1	5	4
221	1	1	5	3	4	1	2	4	1	1	1	1
222	3	1	5	4	4	1	2	2	4	4	2	2
223	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	4	4
224	5	3	5	4	4	5	5	4	5	4	3	5
225	3	3	5	3	3	5	5	3	2	5	4	4
226	2	2	3	3	2	4	2	3	2	3	2	4
227	4	1	5	4	1	5	3	3	2	3	5	5
228	4	4	3	1	3	1	5	1	3	1	2	2
229	2	1	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1
230	3	3	5	4	2	5	3	1	5	1	2	3
231	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3
232	5	5	4	3	4	4	4	4	2	2	3	4
333	5	4	3	3	5	2	5	5	5	1	3	4
334	1	1	1	4	3	3	5	4	4	1	5	5
335	4	1	3	3	1	5	4	2	2	3	3	4
336	2	1	5	4	2	5	4	2	4	2	1	4
337	1	1	2	1	1	2	3	2	1	1	3	2
338	1	1	4	3	1	1	2	1	1	1	1	2
339	3	2	5	3	3	4	4	4	3	2	5	3
340	3	1	4	1	1	1	4	2	2	2	1	2
341	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1
342	3	2	5	2	2	1	4	5	3	4	2	5
S:	128	80	146	122	112	126	138	115	114	86	123	133

Inf. = Informant, Summa talängslan = varje informants totala summa, Nr. 1 osv. = Resultat för varje påstående, S: = Summa för varje påstående.

Inf.	Nr. 24	Nr. 25	Nr.26	Nr.27	Nr. 28	Nr. 29	Nr.30	Nr.31	Nr. 32	Nr. 33
101	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3
102	3	2	5	4	5	2	3	5	5	5
103	4	1	3	1	1	1	1	1	1	4
104	5	3	4	3	4	3	3	3	5	4
105	3	4	4	3	3	2	5	3	1	5
106	5	3	4	3	3	4	4	3	1	4
107	2	3	4	4	4	4	4	2	3	5
108	2	4	5	4	4	4	5	4	4	5
109	3	2	2	2	4	2	2	2	4	2
110	3	1	1	1	2	2	3	1	4	2
111	4	3	4	5	5	3	1	5	5	5
112	4	2	5	4	3	2	4	2	4	4
113	4	1	3	2	1	2	2	2	5	4
114	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4
115	4	4	3	4	4	2	5	1	4	5
116	3	1	3	1	3	1	3	1	2	3
117	5	1	2	2	2	1	4	1	2	1
218	2	1	2	1	1	3	3	1	4	2
219	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4
220	3	4	3	4	3	4	5	3	5	4
221	1	1	1	3	1	1	1	1	5	4
222	3	2	3	2	3	3	4	2	5	3
223	4	3	2	2	2	3	5	3	3	3
224	3	5	5	4	4	5	5	4	5	5
225	3	5	5	4	3	3	5	3	3	4
226	3	3	2	4	2	2	4	1	4	2
227	4	5	5	4	4	2	3	1	2	3
228	5	3	4	4	4	3	5	3	4	5
229	3	1	1	1	1	2	3	1	2	1
230	3	2	1	1	2	2	1	3	3	4
231	2	3	4	3	4	3	4	1	3	3
232	2	4	5	2	3	3	4	3	4	2
333	2	4	4	5	4	4	4	4	5	5
334	5	1	1	4	2	4	1	1	5	1
335	2	4	2	3	3	1	4	2	2	2
336	2	2	1	4	3	1	4	2	5	4
337	3	1	1	2	2	2	3	1	3	1
338	2	1	1	2	1	3	1	1	3	2
339	1	1	2	3	5	4	4	2	5	3
340	4	3	2	4	3	2	3	1	4	5
341	3	4	1	1	1	3	4	1	5	2
342	2	5	4	4	3	3	2	2	5	4
S:	132	114	124	124	121	113	142	92	153	143

Inf. = Informant, *Summa talängslan* = varje informants totala summa, *Nr. 1 osv.* = Resultat för varje påstående, *S:* = Summa för varje påstående.

Resultat självupplevd förmåga

Inf.	självvärdering	Läsförståelse	Hörförståelse	Att tala	Att skriva
	Summa				
101	12	3	2	3	4
102	11	4	3	2	2
103	14	4	4	3	3
104	13	4	3	3	3
105	8	3	3	1	1
106	14	3	4	4	3
107	10	3	2	3	2
108	11	3	2	3	3
109	11	3	3	3	2
110	15	4	4	4	3
111	9	3	2	2	2
112	8	2	2	2	2
113	12	3	3	2	4
114	11	3	3	3	2
115	13	3	4	4	2
116	14	4	3	4	3
117	12	4	2	3	3
218	14	3	3	4	4
219	6	1	1	3	1
220	13	3	4	3	3
221	12	4	2	3	3
222	12	3	3	4	2
223	12	3	3	3	3
224	8	1	3	2	2
225	9	3	2	2	2
226	8	2	2	2	2
227	8	2	2	2	2
228	8	3	2	2	1
229	13	4	3	2	4
230	11	3	2	3	3
231	12	3	3	3	3
232	7	2	2	2	1
333	8	2	2	2	2
334	13	3	3	3	4
335	9	3	2	3	1
336	10	3	2	2	3
337	11	2	3	3	3
338	14	3	4	3	4
339	13	3	3	3	3
340	12	3	4	3	2
341	14	4	3	3	4
342	11	2	4	4	1
S:	466	124	116	118	107

Inf. = Informant, *S:* = Summa för alla förmågor sammantaget och för varje enskild förmåga.

Bilaga 4: Resultat från FLCAS

FLCAS²⁴ påståenden med procentsatser motsvarande den andel elever som valt varje svarsalternativ. Enbart värdena presenteras här, då svarsalternativen redan har inverterats. 5 = högsta graden av språkängslan. 1 = lägsta graden av språkängslan (Ingen språkängslan). Inom parentes indikeras först det medelvärde som påståendet genererar, sedan den procentsats som motsvarar andelen elever med värdena fyra och fem²⁵. N = Antal deltagare.

(N = 42)	1	2	3	4	5
1. Jag känner mig aldrig riktigt säker på mig själv när jag talar under fransklektionerna. (3.6 ²⁶ , 55% ²⁷)	5	10	31	36	19
2. Jag oroar mig inte för att göra misstag under fransklektionerna. (3.2, 42%)	14	17	26	21	21
3. Jag känner hur jag darrar när jag vet att läraren kommer att be mig tala under fransklektionerna. (2.7, 36%)	31	10	24	29	7
4. Det känns otäckt när jag inte förstår vad läraren säger på franska. (2.8, 34%)	24	14	29	24	10
5. Jag skulle inte ha något emot att läsa fler franskkurser. (3.1, 40%)	24	7	29	21	19
6. Under fransklektionerna kommer jag på mig själv med att tänka på saker som inte har något att göra med lektionen. (4.0, 74%)	2	10	14	38	36
7. Jag tänker ofta att de andra eleverna är bättre på språk än vad jag är. (3.3, 44%)	14	14	14	38	6
8. Jag känner mig vanligtvis bekväm när vi har prov i franska. (3.4, 45%)	7	17	31	21	24
9. Jag får panik när jag måste tala utan förberedelse på fransklektionerna. (3.5, 64%)	10	12	14	52	12
10. Jag oroar mig för konsekvenserna om jag inte skulle få godkänt i franska. (4.0, 76%)	10	5	10	26	50
11. Jag förstår inte varför vissa blir så nervösa inför fransklektionerna. (3.9, 64%)	5	5	26	26	38
12. På fransklektionerna kan jag bli så nervös att jag glömmer bort saker som jag kan. (3.1, 48%)	17	14	31	24	14
13. Det är pinsamt att frivilligt svara på frågor under fransklektionerna. (1.9, 9%)	52	17	21	7	2
14. Jag skulle inte känna mig nervös inför att tala franska med personer som har franska som modersmål. (3.5, 50%)	10	12	29	21	29
15. Jag blir upprörd när jag inte förstår vad läraren rättar för fel. (2.9, 31%)	17	10	43	29	2
16. Jag är ängslig även när jag är väl förberedd inför fransklektionerna. (2.7 ²⁸ , 29% ²⁹)	21	29	21	19	10

²⁴ Foreign Language Classroom Anxiety Scale.

²⁵ Varje elevs värde för de 33 påståendena finns presenterade i Bilaga 3.

²⁶ Medelvärdena har avrundats för att undvika fler än en decimal.

²⁷ Procentsatserna har avrundats för att undvika decimaler.

²⁸ Medelvärdena har avrundats för att undvika fler än en decimal.

²⁹ Procentsatserna har avrundats för att undvika decimaler.

17. Jag känner ofta för att skippa fransklektionen. (3.0, 45%)	26	17	12	21	24
18. Jag känner mig säker på mig själv när jag talar franska på lektionerna. (3.3, 42%)	5	26	26	21	21
19. Jag är rädd att min lärare kommer att rätta varje fel jag gör. (2.7, 26%)	14	36	24	14	12
20. Jag kan känna hur mitt hjärta slår när det är min tur att svara på fransklektionerna. (2.7, 38%)	26	24	12	26	12
21. Ju mer jag pluggar inför ett franskprov, desto mer förvirrad blir jag. (2.1, 16%)	45	24	14	14	2
22. Jag känner ingen press att förbereda mig särskilt väl inför fransklektionerna. (2.9, 38%)	21	19	21	21	17
23. Jag känner alltid att de andra eleverna talar franska bättre än jag. (3.2, 50%)	10	29	12	36	14
24. Jag blir väldigt självmedveten när jag talar franska inför de andra eleverna. (3.1, 36%)	5	24	36	24	12
25. Tempot är så snabbt på fransklektionerna att jag blir orolig att hamna efter. (2.7, 34%)	29	14	24	24	10
26. Jag känner mig mer spänd och nervös under fransklektionerna än under andra lektioner. (3.0, 41%)	21	19	19	24	17
27. Jag blir nervös och förvirrad när jag talar på fransklektionerna. (3.0, 43%)	17	19	21	38	5
28. Jag känner mig säker och avspänd när jag är på väg till fransklektionerna. (2.9, 31%)	17	17	36	24	7
29. Jag blir nervös när jag inte förstår varje ord som läraren säger på franska. (2.7, 26%)	14	31	29	24	2
30. Jag känner mig överväldigad av antalet regler man måste lära sig för att prata ett annat språk. (3.4, 55%)	14	7	24	36	19
31. Jag är rädd att de andra eleverna kommer att skratta åt mig när jag pratar franska. (2.2, 12%)	38	21	29	7	5
32. Jag skulle förmodligen känna mig bekväm bland personer som har franska som modersmål. (3.6, 57%)	7	12	24	24	33
33. Jag blir nervös när läraren frågar mig något som jag inte har förberett svaret på. (3.4, 55%)	10	19	17	31	24

FLCAS³⁰ påståenden med procentsatser motsvarande den andel elever som valt varje svarsalternativ. Enbart värdena presenteras här, då svarsalternativen redan har inverterats. 5 = högsta graden av språkängslan. 1 = lägsta graden av språkängslan (Ingen språkängslan). Inom parentes indikeras det medelvärde som påståendet genererar. N = Antal deltagare.

³⁰ Foreign Language Classroom Anxiety Scale.

Bilaga 5: Svar på fråga 1

Transkriberade och kategoriserade svar på fråga 1: (Obs! Koderna har skapats för att anonymisera materialet och för att underlätta inmatningen av materialet i SPSS)

Om du upplever talängslan på lektionerna, i vilka situationer tycker du att din talängslan är som värst?

"Osäkerhet i ämnet"

002

När det är ett ämne jag inte är helt 100% säker på (vilket är rel. ofta). Ofta när läraren tror att jag kan men jag vet att jag faktiskt inte alls kan.

015

När jag inte hängtt med från början, eller är trött och inte lyssnat på vad vi gått igenom.

026

När jag inte vet vad läraren säger eller när jag inte vet vad det jag ska läsa betyder. Även när jag ska förklara något och inte vet hur jag ska göra det.

"Svara på frågor"

003

Oförbereda frågor, gällande bl.a. grammatik.

007

Då jag ska svara på en fråga inför klassen utan förberedelse och får prata framför klassen utan att ha tränat på utal.

012

När läraren ger oss en uppgift under lektionen som vi aldrig har sett förut, så får man pyttelite tid på att förbereda sig.

014

När jag inte hinner förbereda mig.

020

När min lärare väntar på svar och jag kan inte få fram ett ord för att det blir helt blankt hos mig.

024

När man oförberett ska svara på en fråga.

032

När jag svarar på frågan och när jag läser en text högt framför klassen.

034

När jag t.ex. måste svara på frågor jag inte kan eller inte fattar.

037

När man inte är förberedd på frågorna eller vad som ska komma.

038

När man får en fråga eller behöver läsa högt för klassen.

043

När man får frågan och man inte vet svaret men man måste säga något.

"Tala eller läsa inför klassen"

004

När jag ska tala inför hela klassen. Har lite scenskräck som jag försöker jobba på.

005

Det som jag tycker är värst Muntliga redovisningar.

006

När man ska hålla ett föredrag med mycket innehåll och ändå ha god tal tempo, uttal, rätt verbform på text och annars så får man skit av läraren.

008

När man måste prata inför hela klassen, speciellt när man måste stå framför alla.

009

I så fall skulle jag nog säga att min talängsla blir som värst när vi ska presentera för hela klassen något som vi ska göra.

011

När jag står framför klassen.

013

Att bara kunna samtala är svårt. Det finns många regler att hålla sig till och att lyckas formulera en mening blir gärna väldigt svårt, jag kan skriva, men inte tala. När jag skriver så kan jag se det framför mig, men att bara prata sådär, det är svårt.

022

När jag vill förklara något men inte kan uttrycka mig. Då känns det jobbigt att prata på franska.

025

När man talar med varandra. Högt utan stöd.

027

När man läser stafettläsning.

033

Under redovisningar.

039

Jag upplever att min talängslan är värst när man ska ha muntliga redovisningar, eller om man ska läsa en text inför en grupp. När all uppmärksamhet är på mig.

042

Jag tycker det kan vara rätt jobbigt att behöva läsa högt för hela klassen för jag tycker inte om det i annat fall heller. Då blir jag lite mer osäker och nervös fast det är inte så farligt att jag aldrig skulle klara det liksom.

044

När man ska prata i grupper.

046

Om någon gång är det under presentationer tror jag.

"Prov"

023

Jag brukar inte uppleva talängslan men när det väl händer så är det under nationella proven (muntliga delen).

031

När man ska svara på frågor och på prov. Mest på prov nu när jag tänker efter.

049

I t.ex. muntliga prov

"Ny grupp eller kontakt utanför klassrummet"

040

När man möter främmande människor och nya grupper. Jag är van att tala franska framför grupper jag är bekväm och känner till de.

047

När jag är på besök i mitt hemland där franska används jämt eller när jag är på besök i Frankrike där engelska ej är förstörd av fransmännen. då önskar jag att jag lärt mig tala franska flytande för att kunna känna mig förstörd av allmänheten.

"Rättad av lärare"

050

Jag brukar oftast uttala fel på ord. När läraren sedan rättar så känner jag mig ganska dum, som att jag aldrig kommer att få godkänt på franska.

I analysen exkluderade svar:

017

Jag upplever ingen talängslan då jag i just franska inte känner att det är fel att skratta åt mina misstag.

018

När det kommer till presentationer, liksom den jag ska göra idag (27/9) känner jag knappt någon press alls. Varför fallet är så är lite oklart. Men troligtvis då det man står och säger inför alla faktiskt av ett arbete man förbereder inför. Det säger ingenting om ens gällande kunskaper inom ämnet i situationer där man måste svara snabbt. I övrigt är jag nästan aldrig nervös inför någonting i skolan, och gör följaktligen allt efter min (stundtals låga) förmåga, så i situationer där läraren vill ha snabba, välformulerade svar får man påminna sig själv om att det är en kurs i syfte att leva ut. Man deltar i, inte för att bli hånad, kränkt eller säkerhetspolis förhörd av läraren. Och hur skulle man kunna lära sig något, om man aldrig frågar?

019

Jag har nog ingen talängslan.

030

Ingen kommentar

Bilaga 6: Svar på fråga 2

Transkriberade och kategoriserade svar på fråga 2 i enkät: (Obs! Koderna har skapats för att anonymisera materialet och för att underlätta inmatningen av materialet i SPSS)

Hur skulle du vilja arbeta med muntliga aktiviteter under fransklektionerna?

"Mer tid med läraren"

002

Mer övning där läraren tar mer tid till varje elev, så man blir mer bekväm, och att man inte har muntliga redovisningar för klassen utan kanske för läraren och 2/3 kompisar i nåt mindre rum...

009

Som vanligt bara att läraren hjälper till mera och även att vi kan fråga om ett ord/mening på svenska.

"Mer förberedelsetid"

025

Redovisningar så att man hinner förbereda sig.

026

Ge oss fler lektioner att förbereda oss på presentationer och även att läraren ska rätta det vi ska framföra så vi inte säger fel.

"Lekar, spel, pjäser"

003

Dialoger och bingo, ordlekar som stad, land, sjö m.m. Något som inte sätter allt för mkt press men ger läraren en chans att se och höra ens franska.

027

I pjäser då man kan spela vardagliga situationer, eftersom det är det man mest har nytta till. man sitter ju inte och rabblar upp reglerna för passé composa när man ser en fransk främling.

046

Jag gillar när man spelar spel på franska eller när man använder texter eller skådespel för att förbättra uttalet.

"Arbete i par eller mindre grupper"

004

Istället för att tala inför hela klassen så kan man sitta i olika grupper och redovisa uppsatser och liknande. Ju mindre personer man talar med desto mindre "rädd" blir man.

005

Arbeta i grupper så att vi kan prata och förstå varandra.

007

Jag skulle helst vilja jobba i grupper i små grupper och sitta och diskutera, ställa frågor, svara, presentera något, det skulle vara tryggare och man/jag skulle känna mig bekväm och inte så nervös inför att försöka prata.

008

Mera i grupper eller 2 och 2.

011

Jag skulle vilja arbeta i små grupper.

012

Att läsa en text tex. Högt inför inte en allt för stor grupp. Och om man ska få en läxa är det bra om man får tillräckligt med tid på att förbereda sig.

019

I grupp.

031

Tillsammans med andra på samma nivå.

032

tillsammans två och två. Inte med någon som är bättre än mig på Franska för att jag vågar inte tala inför den personen.

033

Helst grupparbeten

034

Två och två, alltså med en kompis.

036

I grupparbeten.

037

I olika grupper eller med olika lekar istället för att en lärare pratar och elever svarar varje lektion.

039

Jag skulle vilja arbeta med muntliga aktiviteter under en lektion genom att arbeta i mindre grupper, med människor som är ungefär lika bra som jag.

040

Sitta i grupper och introducera varann. Dessutom är det kult att ha dialoger med varandra om man ska t.ex. lära sig hur man talar i en affär osv.

042

Att man kanske jobbar i mindre grupper och gör saker så man slipper läsa inför hela klassen eller att man kanske jobbar och läser 2 och 2 istället.

"Läsa upp texter och spela upp dialoger"

006

Skriva egna dialoger, sedan spela upp dem för klassen. Variation är viktigt, men det är en rolig uppgift. Sitta i grupp och försöka hålla en konversation/diskussion på franska.

023

Skriva egna texter om olika ämnen och läsa upp dem. Läsa från boken.

"Övrigt"

013

Lära sig fler standardfraser, utantill, på riktigt, så man bara kan slänga ur sig dem utan att oroa sig, så att man har färdiga meningar, känns som ett bra första steg.

018

Mer planerade enskilda arbeten, inte så mycket i grupp eller par. Det är svårt nog att genomföra pararbeten på språk man behärskar, men desto svårare i en grupp där man inte känner varandra alls särskilt bra, och dessutom inte går i samma klass. Redovisningar framförda en och en tror jag skulle tillåta mer utrymme för personlig utveckling. Sedan skulle man ju kunna få läsa högt ur lite texter andra än dem från skolboken. Dem brukar det vara lite sisådär med...

020

Jobbar mer på uttal, typ två och två.

022

Det beror väl på vad för slags uppgift det är. Ju intressantare ämnet vi ska ha muntligt om ju roligare är det.

035

Att en maskin ger mig kunskaper så att jag inte behöver arbeta.

038

Mer ut och prata med folk som har franska som modersmål. Tex språkresa.

043

Jag tycker att det är bra att lyssna och säga efter, det lär jag mig mest av.

I analysen exkluderade svar:

014

Vet inte, spelar ingen riktig roll för mig.

015

Jag gillar muntliga lektioner bäst för på så sätt kan man inte hamna efter eller missa saker på samma sätt.

017

Det spelar absolut ingen roll för mig.

024

Spelar ingen roll, allt funkar.

030

Ingen kommentar.

044

Vet inte.

Bilaga 7: Självupplevd språklig förmåga

Tabell. Självupplevd språklig förmåga.

	N	Min.	Max.	M. ³¹	Stdav.
Summa självupplevd språklig förmåga	42	6	15	11.1	2.3
Läsförståelse	42	1	4	3.0	0.8
Hörförståelse	42	1	4	2.8	0.8
Tala	42	1	4	2.8	0.7
Skriva	42	1	4	2.6	1.0

N = Antal deltagare. Min. = Det lägsta representerade resultatet. Max. = Det högsta representerade resultatet. M. = Medelvärde. Stdav. = Standardavvikelse.

³¹ Medelvärdena har avrundats för att undvika decimaler eller mer än en decimal.

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**