

Campus Hamar

Øyvind Sjøberg Sveen

# Bacheloroppgave

## Muntlig elevdeltakelse i engelskundervisning

Pupil`s oral participation in English class

Grunnskolelærerutdanning 1-7. klasse

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

# Norsk sammendrag

Tittel: Muntlig elevdeltakelse i engelskundervisning

Forfatter: Øyvind Sjøberg Sveen

År: 2017

Sider: 33

Emneord: Manglende muntligdeltakelse, tiltak, læringsmiljø.

## Sammendrag:

Elevers vanskeligheter med å tørre å prate engelsk i undervisningen er en utfordring som det trengs å ta tak i. Mange elever sitter med ferdigheter de velger å ikke vise fram, og det finnes flere grunner til at det er slik, og forslag til hva som kan gjøres for å bedre dette. En av de største årsakene er elevenes redsel for å bli gjort narr av i klassen for å ha sagt noe feil. Større fokus på miljøet i klassen, i tillegg til mer forberedelse for elevene, er to ting som kan være med å hjelpe på elevenes vegring for å prate engelsk.

## Engelsk sammendrag

Title: Pupil`s oral participation in English class

Author: Øyvind Sjøberg Sveen

Year: 2017

Pages: 33

Keyword: Insecure and shy pupils, help, learning environment.

Summary:

Pupil`s struggling with being insecure and afraid of speaking English in activities in class is a problem that needs to be taken hand of. There are a lot of reasons why pupils behave like this, and a lot of different ways they can get help. One of the biggest reasons behind their shyness, and their problems, are other pupils in class making fun of oral mistakes. A better environment for learning and more preparation for the pupils are a couple of ways to help them on their way to feel good about speaking.

## Forord

Bacheloroppgaven lå i lang tid som en ganske stor og vond klump i magen, helt til prosessen hadde kommet i gang, og jeg etter hvert fikk valgt meg et tema og en problemstilling jeg følte jeg kunne bruke. Det var viktig for meg å finne noe å skrive om som jeg virkelig interesserte meg for, og både tema og problemstilling ble til etter hvert som jeg tenkte tilbake på spørsmål jeg selv har stilt meg i min egen praksis og ved observasjon på ulike skoler har jeg har vært på.

Selve arbeidsprosessen har vært lang, og det har vært flere utfordringer på veien. Prosessen har bydd på mange tanker, mange timer med skriving, og mange samtaler med både veileder, studiekamerater og familie. Alle disse, pluss både elever og lærere ved skolen der jeg gjorde intervjuer, fortjener en stor takk for å ha stilt opp og bidratt til god hjelp gjennom utforminga av oppgava. Jeg vil spesielt takke veilederen min for å ha vært imøtekommende og hjelpsom hele veien, og for mange gode og nyttige tilbakemeldinger, slik at jeg til slutt kom i mål med oppgaven min.

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>3</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>4</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK RAMMEVERK FOR OPPGAVA.....</b>	<b>10</b>
2.1 TEORETISK FORANKRING.....	10
2.1.1 <i>Påvirkningen fra lærerens undervisningsopplegg, og forbedring av muntlig deltakelse I I</i>	
2.1.2 <i>Motivasjon.....</i>	<i>14</i>
2.1.3 <i>Klassen som sosialt system.....</i>	<i>15</i>
2.1.4 <i>Læringsmiljø/ klassemiljø .....</i>	<i>16</i>
<b>3. METODE OG FORSKNING .....</b>	<b>19</b>
3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE .....	19
3.2 ETISKE BETRAKTNINGER .....	20
<b>4. PRESENTASJON AV INTERVJUENE.....</b>	<b>21</b>
4.1 ELEVINTERVJUENE .....	21
4.2 LÆRERINTERVJUENE .....	21
<b>5. DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>23</b>
5.1 MOTIVASJON .....	23
5.2 KLASSEN SOM SOSIALT SYSTEM .....	24
5.3 KLASSEMILJØ/ LÆRINGSMILJØ .....	25
5.4 LÆRERENS UNDERVISNINGSOPPLEGG, OG HVORDAN DEN MUNTLEGE DELTAKELSEN KAN BEDRES	26
<b>6. KONKLUSJON .....</b>	<b>28</b>
<b>7. LITTERATURLISTE .....</b>	<b>29</b>

---

<b>8. VEDLEGG</b> .....	<b>31</b>
8.1 SAMTYKKE FRA FORESATTE TIL ELEVINTERVJU .....	31
8.2 INTERVJUGUIDE TIL ELEVINTERVJU FOR BÅDE 3. OG 6. KLASSE .....	32
8.3 INTERVJUGUIDE TIL LÆRERINTERVJU.....	33

# 1. Innledning

I denne oppgaven tar jeg for meg den muntlige aktiviteten til elever i engelskundervisningen på barnetrinnet. Engelsk er et av de største verdensspråkene vi har, det blir mer og mer utbredt, og det blir brukt i veldig mange ulike situasjoner (Harmer, 2015, s. 1). Engelsk blir brukt i alt fra møte med mennesker fra andre land til litteratur, sport og utdanning, eller som arbeidsspråk i mange bedrifter. For å klare seg «i en verden der engelsk benyttes i internasjonal kommunikasjon, er det nødvendig å kunne bruke det engelske språket» (utdanningsdirektoratet, 2013). Skolen er en viktig plattform for å lære dette, og derfor er det et stort formål for skolen å få elevene til å delta muntlig i undervisningen.

I dagens barneskole blir elevene også bare flinkere i engelsk, og bruker mer og mer engelsk i hverdagen sin. Samtidig har jeg selv opplevd at det ofte er stor forskjell på hva elevene viser at de kan i plenum og det de er i stand til å prestere aleine, og at det er mange elever som har vanskelig for å åpne seg og prate engelsk i timene på skolen. Dette problemet er det jeg har satt spørsmål ved, og har undersøkt i denne bacheloroppgaven. Temaet er relevant og viktig å skrive om fordi muntlig er en av de fem grunnleggende ferdighetene som elevene skal mestre i skolen. Hovedområdet her innebærer å forstå og bruke det engelske språket ved å samtale i ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner (utdanningsdirektoratet, 2013).

Engelskfaget har også kompetansemål som sier noe elevenes muntlige ferdigheter.

Kompetansemål som elever skal kunne etter eksempelvis 4. årstrinn viser til dette slik:

- Bruke noen høflighetsuttrykk og enkle fraser for å få hjelp til å forstå og bli forstått
- Delta i dagligdagse samtaler knyttet til nære omgivelser og egne opplevelser
- Forstå og bruke engelske ord, uttrykk og setningsmønstre knyttet til egne behov og følelser, dagligliv, fritid og interesser. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Engelsk er også et fag der man er nødt til å prate mye, og tørre å prøve seg fram muntlig for å bli god. Skolen er for mange elever en av få plattformer de virkelig har mulighet til å bruke de muntlige engelskferdighetene sine, og derfor er det spesielt viktig at elevene bidrar i timene, og føler seg komfortable nok til å gjøre dette. At flere elever derimot ikke føler seg komfortable nok til å prate engelsk i klasserommet er derfor et noe urovekkende tema, som jeg har rettet fokus mot og forsøkt å finne ut av.



Problemstillingen jeg har valgt er derfor: **Hvorfor har elever i barneskolen i dag vanskelig for å åpne seg og prate engelsk i timene på skolen, og hvordan kan dette bedres?**

Aller først i oppgaven tar jeg for meg tidligere forskning som er gjort rundt dette området og ulike teoretiske vinklinger som jeg mener at er relevante for problemstillingen. Videre i oppgaven har jeg redegjort for forskningsmetode, og den metoden jeg brukte i arbeidet med oppgaven. Etter at jeg har presentert dataene og funnene jeg fant gjennom forskningen jeg gjorde vil jeg se på disse funnene i lys av den tidligere forskningen og relevant teori, samtidig som jeg drøfter dette opp mot elever og læreres tanker om muntlig aktivitet og tiltak som kan gjøres.

## 2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk for oppgava

### 2.1 Teoretisk forankring

Det er flere ting som kan spille inn på hvorfor elever har vanskelig for å prate engelsk i undervisningen. I oppgavens teoretiske forankring har jeg valgt å fokusere på fire overgripende og generelle teser, der jeg kommer inn på ulik forskning som sier hva som kan ha sammenheng med manglende muntlig aktivitet i klasserommet. Samtidig har jeg underveis trukket linjer til hva som er spesifikt for engelskfaget.

Manglende muntlig deltakelse kan ha med *klasse miljøet og lærings miljøet, eller utrygghet i klassen* å gjøre. Spesielt John Hattie presiserer viktigheten av dette, og at dette er en særdeles viktig faktor for elevene. Elevene må føle seg trygge, og føle at de er i et miljø der det er fokus på læring og respekt for hverandre.

*Sosial systemteori* har jeg valgt å trekke fram fordi hvordan elever handler, og atferden deres, er noe som kan være med på å gi svar på hvorfor elever ikke tør å være så aktive i undervisningen som de kunne vært. Elever er en del av et sosialt system, og dette har stor betydning for hvordan de handler og hvorfor de holder tilbake.

Elevenes *motivasjon* og interesse for faget er en annen faktor som kan spille inn på manglende muntlig aktivitet. Har ikke elevene motivasjon for engelskspråket/ faget, vil de heller ikke komme noen vei. Motivasjon både forårsaker aktiviteten hos elevene, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like.

Læreren må også legge opp et *undervisningsopplegg som er best mulig og som gir et størst mulig læringsutbytte for klassen sin, med undervisningsaktiviteter- og metoder som forbedrer muntlig aktivitet*. Dette har jeg valgt å se nærmere på fordi jeg tror at måten læreren legger opp til muntlig aktivitet i undervisningen, og legger til rette for muntlig aktivitet for elevene, kan være en viktig årsak til at en del elever ikke vil prate engelsk i timen.

---

### 2.1.1 Påvirkningen fra lærerens undervisningsopplegg, og forbedring av muntlig deltakelse

Et godt undervisningsopplegg er en nøkkel for å få elevene til å være aktive i undervisningen. Det er en utfordring at mange elever er redde eller motvillige til å snakke og være delaktige i engelskundervisningen, og i slike situasjoner spiller læreren en stor rolle (Harmer, 2015, s. 386). Når elever skal forsøke å snakke et fremmedspråk, slik som engelsk, vil de ofte stå fast et sted mellom ønsket om å snakke og frykten for å dumme seg ut. Harmer sier videre at «The job of the teacher is to move the students towards the desire end of that cline by helping them to overcome any natural shyness they might feel and by making them feel good about speaking» (Harmer, 2015 s. 386). Samtidig har opplegget læreren legger opp stor påvirkning på den muntlige deltakelsen til elevene ved at det må legges opp slik at elevene har noe å prate om, og at det føles interessant og meningsfullt for elevene (Munden, 2014, s. 209). At aktivitetene føles meningsfulle vil si at det skjer i en reell kontekst, at elevene har utbytte av å jobbe med det, at aktiviteten henger sammen med elevenes forståelse, og at aktiviteten er av interesse for elevene, slik at de er motiverte for å delta (Munden, 2014, s. 209-210).

Juliet Munden mener at lærere må ha undervisningsaktiviteter som legger til rette for kommunikasjon og muntlig deltakelse i klasserommet (Munden, 2014, s. 202). Som lærer ønsker man at elevene skal føle seg komfortable, trygge og gode når de prater engelsk, og ifølge både Munden og Harmer er det flere måter man kan hjelpe elevene mot dette på. Munden trekker blant annet fram at en måte dette kan legges til rette på er å jobbe i mindre grupper, der alle elevene får komme til ordet. I tillegg kan dette være med på å gjøre situasjonen mindre skummel og kurere angsten. Jeremy Harmer underbygger også dette. Han sier at ved stadig bruk av «question and answer speaking activities with the whole class» vil dette favorisere de sterke og selvsikre elevene, og gå i deres favør. Samtidig vil det føles skremmende for de elevene som ikke er like selvsikre. Gruppearbeid og å jobbe i par vil derfor være veldig viktig, ikke bare fordi det gir alle en sjanse til å få snakke, inkludert beskjedne og stille elever, men også fordi det vil føles mindre pressende. (Harmer, 2015, s. 386).

Samtidig mener Harmer at man må få elevene til å være avslappet. Det er lærerens oppgave å skape et avslappet miljø og en god atmosfære i klasserommet, slik at elevene blir mindre

nervøse. Harmer vil senke elevenes «affective filter», et uttrykk han bruker for å beskrive barrieren for å snakke, og som står i veien for god, trygg muntlig kommunikasjon i klassen (Harmer, 2015, s. 386). Hvordan man skaper denne avslappede, gode stemningen i klasserommet vil være opp til hver enkelt lærer. Harmer referer imidlertid til Clare Cunningham, som bruker musikk til å skape den rette atmosfæren, der elevene vil føle seg avslappet, trygge, og komfortable nok til å prate. Hun bruker bakgrunnsmusikk som kunne vært spilt på for eksempel en café, eller andre steder der praten vanligvis flyter godt, for å få klasserommet og elevene inn i den stemningen hun ønsker. Cunningham sammenligner det å få i gang en naturlig samtale i et stille klasserom med plutselig å starte en diskusjon på et bibliotek, noe som altså vil føles unaturlig (Harmer, 2015, s. 386). Musikk kan derfor være et eksempel på hvordan man kan skape et miljø for muntlig aktivitet i klasserommet, men uansett hvordan man løser dette så vil målet være å få elevene til å føle seg trygge og avslappede, og å få bukt med ansenheten en del av elevene sitter med.

Måten læreren er på under muntlige aktiviteter vil også ha en betydning. Rollen læreren har når elever snakker vil enten være med på å påvirke elevene mot frykten for å snakke, eller mot ønsket om å snakke og være muntlig aktive. Ofte vil oppmuntring fra læreren, bekræftelse og skryt, samt hjelp med enkelte ord og fraser være det som skal til for at elevene skal klare å holde samtalen gående, eller i det hele tatt tørre å delta muntlig (Harmer, 2015, s. 387). Det må imidlertid vurderes når disse tilbakemeldingene skal gis, og når man skal rette på elevene, slik at de ikke føler at de blir rettet for mye på, og dermed blir dratt lenger mot frykten for å si noe. Andre ganger mener Harmer at det kan være trygt og hjelpsomt for elevene om læreren selv deltar i samtale og de muntlige aktivitetene i undervisningen. Munden mener likevel at den største læringen for elevene ligger i å prate med hverandre, ikke at læreren prater med elevene. Det å prate med andre elever istedenfor med læreren kan også være noe som er mindre skummelt for elevene. Samtidig legger Munden vekt på at det å prate mye engelsk er helt grunnleggende for at elever skal utvikle ordforrådet og flyten i engelskspråket sitt (Munden, 2014, s. 202).

### *2.1.1.1 Betydningen av forberedelse for nervøse og stille elever*

For beskjedne elever som sliter med nervøsitet for det å snakke vil det være vanskelig når lærere ofte forventer at praten i klasserommet skal flyte helt uten videre. For mange elever vil det være nødvendig, og til stor hjelp, å få tid til å tenke over hva og hvordan de skal si

---

noe, og hvilke ord de skal bruke, slik at de på den måten kan prestere bedre. Harmer kaller dette å bruke «their inner voice», og han mener lærere bør oppfordre elevene til å gjøre dette (Harmer, 2015, s. 386). Samtaler som elever har med seg selv, eller forestiller seg at de har med andre, på engelsk inne i hodet sitt, vil være god forberedelse til muntlige aktiviteter i klasserommet (Munden, 2014, s. 204). Harmer underbygger dette ved å fortelle om David Wilson, som sleit med å snakke tysk da han bodde i Østerrike. Wilson pleide å stå utenfor restauranten og bruke tid på å studere menyen og tenke over hva han skulle si når han skulle bestille, før han gikk inn (Harmer, 2015, s. 386). Forberedelse er en viktig nøkkel for å få elever til å føle seg tryggere på å delta, og dette kan lærere hjelpe elevene med. Ved å gi elevene muligheten til å være forberedt på hva som skal skje i undervisningen og hva som skal snakkes om, vil det føles mye mindre skremmende å delta i samtaler og muntlige aktiviteter i klassen (Harmer, 2015, s. 386).

At elever er motvillige til å snakke engelsk i undervisningen kan ha med angst og frykt for å prate et språk man ikke er helt komfortabel med, eller for å prate i større grupper. Elevene er i en situasjon der lærere «forlanger» at de skal prate engelsk, noe som er med på å gjøre de engstelige (Baba, 1999, s. 226-227). Ofte har elever tanker om det som blir pratet om, men finner ikke setningen og det de skal si for å kunne svare og være med i samtalen på engelsk. Elevenes oppfattelse og frykt for at de ikke får til å uttrykke seg like godt på engelsk som på norsk gjør ofte at de lar være å delta muntlig. I en undersøkelse gjort av Ayumi Baba blir det uttrykt frustrasjon for nettopp dette;

Some students in the research reported that they got irritated toward themselves if they could not express what they wanted to say satisfactorily when communicating in English. Others indicated that fear of making mistakes in speaking English made them remain silent in the classroom. (Baba, 1999, s. 225)

Baba viser til hvordan elevene ofte kjente på denne usikkerheten fordi de følte at de måtte prate helt perfekt engelsk. Ifølge Baba følte elevene engstelse for å gjøre enkle og grammatiske feil og uttale ord feil. Nøkkelen her er å ufarliggjøre det å snakke engelsk i undervisningen, og den som nevnte forberedelsen kan ha stor betydning for dette. Både ved at læreren gir elevene mulighet til å være forberedt på det som skal prates om i undervisningen på forhånd, og ved å gi elevene tid og mulighet til å forberede formuleringer på engelsk i hodet sitt. I likhet med Harmer understreker også Baba viktigheten av dette, og

hvordan det kan hjelpe: «So I often think of my lines before meeting native speakers such as my friends, so that I won't get nervous when speaking (Baba, 1999, s. 231)».

## 2.1.2 Motivasjon

Motivasjonen for å være muntlig aktiv vil enten øke eller synke alt ettersom undervisningsopplegget er for utfordrende eller for lett for eleven (Harmer, 2015, s. 92), og motivasjon er altså en viktig drivkraft i læringsprosessen (Manger, 2013, s. 133). Motivasjon forårsaker aktivitet og engasjement hos elevene, i tillegg til at elever som er motivert vil trives med aktivitetene og faget, og dermed ha bedre forutsetninger for læring og for å delta muntlig i undervisningen (Manger, 2013, s. 134).

Innenfor motivasjonspsykologien skiller man mellom indre og ytre motivasjon, som på hver sin måte kan være med på å påvirke hvor aktive elevene er. Den indre motivasjonen omhandler en egen, og indre interesse for faget og aktiviteten som blir gjort, og «har rot i egenskaper ved selve aktiviteten fordi den appellerer til nysgjerrighet, utfordrer eller skaper glede» (Manger, 2013, s. 134). Eleven jobber altså med faget og er muntlig aktiv i undervisningen fordi han/ hun er genuint interessert i engelskspråket og de aktivitetene som blir gjennomgått. Ved indre motivasjon, og interesse og entusiasme for faget vil det være lettere for elevene å ta initiativ til å delta muntlig, fordi de ikke er avhengige av å bli ofte oppmuntret (Manger, 2013, s. 134).

Ytre motivasjon handler derimot ifølge Deci og Møller (2005) om «aktivitetens instrumentelle verdi» og at ytre faktorer er det som skaper motivasjon for å jobbe med faget (Manger, 2013, s. 134). Behavioristen Skinner legger vekt på at elever lærer ved hjelp av konsekvensen av handlingene sine, og han mener at gode opplevelser og oppfølgende ros vil være god ytre motivasjon for elevene (Manger, 2013, s. 138). Skinner mener at denne typen ytre motivasjon vil gjøre det mer sannsynlig for elevene å gjenta handlingene sine, fordi rosen de får for å delta muntlig i undervisningen vil gjøre det lettere å tørre å delta igjen seinere. Jerome Bruner mener derimot at interesse for lærestoffet skulle vært den ideelle grunnen for læring, istedenfor ytre stimuli. Bruner sier også at i dagens samfunn, med så mye medier og underholdning, så kan barns motiv for å lære bli passivisert. Undervisningen

---

må derfor «baseres så mye som mulig på at interessen for det som skal læres, blir vekket, og den må være variert og vidtfavnende i sitt uttrykk» (Helland, 2013, s. 285).

Elevenes motivasjon for å lære engelsk som fremmedspråk vil altså påvirke deres muntlige aktivitet. Mange elever har hverken indre eller ytre motivasjon for å lære engelsk, og ser ikke viktigheten av å lære seg et nytt språk, og spesielt engelsk (Harmer, 2015, s. 91).

Harmer sier at elevenes tanker om å lære engelsk ofte har sammenheng med familien og klassen eleven er i sine holdninger til det å lære seg å snakke engelsk. Om de ser på engelsk som en viktig prioritet eller ikke, vil overføres til barna og deres tanker om å være muntlig aktive i undervisningen, og yte sitt beste for å bli gode engelsktalende (Harmer, 2015, s. 91).

Elevene er også gjerne umotiverte og lite interesserte i de aktivitetene og fremgangsmåten som blir brukt i klasserommet for å lære språket. Elevenes tidligere erfaringer med muntlige aktiviteter vil ha stor påvirkning på troen på deres egne muntlige ferdigheter, og om de videre vil være motiverte og aktive eller tilbakeholdne. I tillegg legger Harmer fram at aktiviteter i undervisningen som er relevant for, og som møter elevenes liv og interesser, er en av de viktigste nøklene for både å opprettholde og skape motivasjon hos elever (Harmer, 2015, s. 92-93). Den muntlige aktiviteten skal samsvare med det nivået elevene ligger på, slik at de føler seg komfortable nok til å delta, og Harmer mener at engelsklærere som krever mer av elevene enn det de er kapable til, er en stor grunn til at elever er nervøse og motvillige til å snakke (Harmer, 2015, s. 386).

### **2.1.3 Klassen som sosialt system**

En skoleklasse er et sosialt system, der elevene er deler av en helhet (Nordahl, Lillejord & Manger, 2013, s. 264), og aktører som både påvirker og blir påvirket av denne helheten (Nordahl m.fl., 2013, s. 264). Både elevenes læring og atferd blir påvirket av situasjoner eleven møter på i det sosiale systemet (Nordahl m.fl., 2013, s. 263). I sosial systemteori er det tre perspektiver som er sentrale for hvordan elevene handler, og som kan ha betydning for om elevene er muntlig aktive eller ikke: Det ene er individperspektivet, som ifølge Freud handler om hvordan eleven ser på seg selv, sine egne ferdigheter, og at handlingene han/ hun gjør er styrt av ubevisste krefter. Det andre er det kontekstuelle perspektivet og her sier blant

annet Bronfenbrenner og Luhmann at handlingene til elevene styres av omgivelsene og relasjonen til omgivelsene. Det tredje, aktørperspektivet, handler ifølge Elster (Nordahl m.fl., 2013, s. 265) om egen virkelighetsoppfatning, og hvordan eleven ser på seg selv i forhold til systemet og klassen, og at dette styrer handlingene. Dette med egen virkelighetsoppfatning er noe Zoltan Dörnyei (2014) også legger vekt på som en viktig faktor for veien mot større muntlig deltakelse i engelskfaget. Han sier at «there is also a relationship between the students views of themselves, and themselves as speakers of the language they are learning (Harmer, 2015, s. 90)», og at elevenes selvtillit har mye å si for hvordan de ser på seg selv som engelsktalende, sin suksess, og hvor mye de velger å delta i engelskundervisningen.

Et sosialt system kan altså defineres gjennom noen hovedelementer; objektene/ aktørene i systemet, relasjonene mellom objektene og omgivelsene, og interaksjonen i form av kommunikasjon eller sosiale handlinger (Nordahl m.fl., 2013, s. 265). Nettopp kommunikasjon er den avgjørende og grunnleggende virksomheten i sosiale systemer (Nordahl m.fl., 2013, s. 273). Det er ved kommunikasjonen det sosiale systemet oppstår, og det sosiale systemet danner da rammer og setter på en måte betingelser for hvordan elevene handler. Disse rammene og omgivelsene elevene er i kan altså være med på å gjøre at de blir hindret i å yte sitt beste, og være så muntlig aktive som de kunne vært.

#### **2.1.4 Læringsmiljø/ klassemiljø**

Miljøet i klasserommet blir beskrevet som en av de mest avgjørende faktorene for å fremme læring (Hattie, 2013, s.109). Som lærer må man ha evne til å kunne se den enkelte elevs læringsflyt og redusere avbrytelser i forhold til dette. Det er altså viktig at lærere har «situasjonsbevissthet» og kan identifisere og ta raske grep når potensielle atferds- eller læringsvansker oppstår. Lærere må ha evne til å handle raskt på ulike problemer, og klare å se hva som foregår i klassen (Hattie, 2013 s. 109-110). Lærer-elev-relasjonen er noe som må observeres nøye om det skal oppnås en positiv klasseromskontroll og et positivt læringsmiljø i klassen, og slike gode relasjoner bør brukes til å styrke elevenes selvtillit for det å snakke engelsk i klasserommet (McCroskey, 1980, s. 3) Ferdigheter som omsorg, samarbeid, tillit og respekt vil alle være viktige, og nødvendige, for å skape et klasserom med selvtillit og der feil både tolereres og ønskes velkommen. Elevene skal føle at det er helt greit å si «jeg veit ikke» eller «jeg trenger hjelp» (Hattie, 2013, s. 109).



Hattie sier videre at det positive miljøet i klasserommet, med omsorg og respekt slik man ønsker å oppnå, er en tilstand som må komme før læringen. Elevene må føle at det finnes en viss grad av kontroll, samt trygghet og rettferdighet som gjør læring mulig for at det positive miljøet skal oppstå. Dette betyr at elevene skal kunne føle seg «trygge på å vise at de ikke vet, og at de har tillit til at samspillet med andre elever og læreren vil være rettferdig og – på mange måter – forutsigbart» (Hattie, 2013, s. 110). For å kunne oppnå et slikt positivt læringsmiljø må hver elev ha en følelse av at de utfordres, ha et engasjement og en forpliktelse til oppgaven som skal gjøres, og i tillegg føle at de lykkes. Positive mellommenneskelige relasjoner og sosial støtte må også være på plass før dette kan oppnås. Samtidig må det være klart for elevene hvor grensa går for hva som er greit og ikke, samt konsekvensen av å bryte dette. Ifølge Hattie må elever læres opp til hvordan de skal arbeide i grupper og hvordan de kan engasjere seg i å samarbeide med andre i læringsprosessen. De fleste elever ønsker å engasjere seg, være medlemmer av et team i klasserommet, og føle at både lærere og elever jobber mot å få et positivt læringsutbytte (Hattie, 2013, s. 110-111).

Tillit vil være veldig viktig for elevenes engasjement i undervisningstimen. Det å ha tillit i relasjoner vil også være noe av det viktigste for at feilene som skjer i klasserommet nettopp skal bli tolerert. Elever skal føle seg komfortable med å gjøre feil i klasserommet, og dette er et nøkkelement for et godt læringsmiljø og læringsutbytte (Hattie, 2013, s. 112). Ifølge Elzbieta Tomczyk mente forskeren James (1998) at det å gjøre feil i prosessen av å lære et nytt språk er menneskelig. James mente også at holdningen mot feil, og korrigeringen av feil, bør bli satt fokus på, og at feil burde bli løftet frem som et forsøk på å ønske å få til språket (Tomczyk, 2013, s. 924). Elevene lærer av å kjenne til hva de ikke veit, og det å gjøre feil gjør det mer sannsynlig at de lærer. For å få utbytte av å gjøre disse feilene er altså tillit helt nødvendig. John Hattie sier videre at:

Noe av det vanskeligste med relasjonell tillit er tilliten mellom medelever. Elever kan være grusomme mot medelever som viser at de «ikke vet». Dermed har lærerne et stort ansvar for å skape en klasseromsstruktur der det «ikke å vite» ikke er noe negativt og ikke fører til negative kommentarer eller reaksjoner. (Hattie, 2013, s. 112)

At elevene føler trygghet i klasserommet er altså en forutsetning for at de skal være muntlig aktive i undervisningen, og få et best mulig læringsutbytte. Abraham Maslow underbygger

dette i sitt behovshierarki. Dette behovshierarkiet går på hvilke behov elevene må ha dekket for å kunne lære på best mulig måte, og her kommer trygghet inn som et av de viktigste og mest grunnleggende behovene som må være på plass. Maslow mener at det er flere faktorer som må ligge til grunn for denne tryggheten, blant annet fysiologiske behov, kjærighet og tilknytning, og anerkjennelse. Maslow sier også at behovet for trygghet er grunnleggende for beskyttelse og frihet fra angst (Manger, 2013, s. 142). Om elever lever i konstant frykt for å bli mobbet, eller for å bli ledd av i klasserommet, så vil de også ha vanskeligheter med å konsentrere seg om skolearbeidet og delta i undervisningen (Manger, 2013, s. 142).

## 3. Metode og forskning

### 3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Gjennom forskningen jeg gjorde på problemstillingen brukte jeg en valgt metode. Metode vil si fremgangsmåten som blir brukt, og hvordan man bør gå fram, når man forsker på noe og skal fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2012, s. 111). Metoden er redskapet man bruker ved undersøkelsen man gjør, og vil hjelpe med å få tak i nyttig informasjon. Det finnes to ulike hovedmetoder; kvalitativ og kvantitativ metode.

Kvantitativ metode søker sammenhenger og forklaringer, og gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2012, s. 112). Denne dataen gir tall, som igjen gir mulighet til å få eksakte resultater ut fra forskning der «mange enheter undersøkes, og der man ønsker å generalisere omfang av og samvariasjon mellom fenomener» (Jacobsen, 2015, s. 141). Kvantitative metoder omhandler ofte store utvalg og krever god tid, men denne metoden går blant annet også i bredden, får fram presisjon og systematikk, i tillegg til det representative og det som er gjennomsnittlig/ felles (Dalland, 2012, s. 113).

Kvalitativ metode tar derimot for seg små utvalg, og utforsker mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012, s. 112). Denne metoden krever utforskende analyser og tilgang på informasjon, og «hovedfokuset er å få tak i variasjon og mangfold i opplevelser og fortolkninger (Jacobsen, 2015, s. 141)». Kvalitativ metode undersøker erfaringer, meninger og holdninger, og kjennetegnes ved at en respondent og en informant prater sammen som i en vanlig dialog, gjennom ulike typer intervjuer (Jacobsen, 2015, s. 146). Kjennetegn ved en slik metode er også blant annet dybde, fleksibilitet, følsomhet, forståelse, og at man får fram særegenhet og det som er spesielt eller avvikende (Dalland, 2012, s. 113).

Både kvantitativ og kvalitativ forskning har altså begge sine sterke sider. På bakgrunn av problemstillingen min og det jeg skulle finne ut valgte jeg å bruke kvalitativ metode til å forske på området, og til å finne data om temaet. Dette har jeg gjort gjennom intervju av elever på både 3. og 6. trinn. Jeg valgte ut informantene sammen med elevenes lærere, der vi vurderte hvilke elever som kanskje satt inne med mer kunnskap og ferdigheter enn det de viser i engelskundervisningen. Jeg brukte kvalitativ metode fordi det var nettopp elevenes

tanker, refleksjoner og meninger som var relevant for meg i det jeg skulle finne ut, og derfor var kvalitativ metode, gjennom ansikt til ansikt-intervju, den måten jeg tenkte at var best for å gi meg gode data og belyse problemstillingen min på en interessant måte. Jeg valgte også dette fordi det gjennom denne typen intervju er lettere å skape både tillit og åpenhet i samtalen med informanten, i tillegg til at det er lettere å skape god flyt i samtalen og stille oppfølgingsspørsmål. Samtidig kunne jeg som intervjuer observere, og ha full kontroll over intervjusituasjonen (Jacobsen, 2015, s. 148). Likevel var det en mulighet for at elevene skulle grue seg veldig til et slikt intervju, fordi det var en uvant situasjon for dem (Jacobsen, 2015, s. 148), men dette var noe som gikk seg fint til.

Lærerintervjuene valgte jeg å gjøre for både å supplere og å gi et annet synspunkt til tankene og svarene jeg fikk fra elevene. Disse intervjuene valgte jeg å gjøre over e-post, og dette har også både sterke og svake sider ved seg. Jacobsen sier at denne formen for intervju er svak på å etablere tillit, og at informasjonen informanten gir blir mindre rik og nyansert på grunn av skriftlig framstilling istedenfor muntlig. I tillegg til at intervjuer har liten kontroll over intervjusituasjonen (Jacobsen, 2015, s. 148). På en annen side var det flere positive sider ved denne intervjutypen også, og som gjorde at jeg valgte det, slik som at jeg fikk enklere tilgang til informantene, og at intervjuet kom ut ferdig transkribert. Samtidig fungerte det godt fordi jeg hadde konkrete spørsmål til lærerne, og fordi de gjennom denne intervjutypen fikk god tid til å reflektere over spørsmålene og gi gode svar (Jacobsen, 2015, s. 148).

## 3.2 Ethiske betraktninger

Det første jeg begynte prosessen med var å innhente samtykke fra foreldrene/ de foresatte til de elevene som ville stille opp til intervju. Selve intervjusituasjonen startet jeg med å forklare elevene at jeg ikke trengte navnet deres, fordi det ikke skulle brukes noen steder. I intervjuet brukte jeg også diktafon for å ta opp samtalen, og før vi begynte forklarte jeg elevene hvorfor jeg brukte diktafonen, slik at de var klar over dette. Dette gjorde jeg for å få elevene tryggere på situasjonen og intervjuet vi skulle gjøre, og for at de skulle kjenne godt til hvordan det skulle foregå. Samtidig handlet det om å være bevisst på det å ivareta anonymiteten og personvernet til informantene (Krumsvik, 2014, s. 21).

## 4. Presentasjon av intervjuene

### 4.1 Elevintervjuene

Jeg gjorde fem intervjuer med elever fra 3. trinn, der to av informantene var gutter, og tre av dem var jenter. På 6. trinn gjorde jeg fire intervjuer, og her var to av informantene jenter, og to av dem gutter.

I intervjuene ble det gjort mange interessante funn, der jeg kunne trekke mange felles linjer mellom elevene. Det var ganske blandede svar på spørsmålet om hvor mye engelsk de bruker utenfor skolen. En del brukte ikke engelsk så mye annet enn ved leksene sine, mens andre brukte mye engelsk gjennom spill, og for å øve seg til å møte og snakke med venner fra andre land. Elevene var glade i engelsk, ville lære nye ord, og synes det var gøy med aktiviteter der man spilte ut dialoger. Det derimot alle elevene sa var at det gikk mye lettere å prate engelsk når de hadde fått forberede seg på forhånd. Flere av elevene fortalte også at de gangene de fikk øve seg, og prate sammen i par og i mindre grupper, så var det lettere for dem å delta enn når de var hele klassen, blant annet fordi det da var mindre skummelt å gjøre feil.

Det å være redd for å gjøre feil, og for at andre i klassen skulle le av dem, var svar som gikk igjen hos absolutt alle elevene på begge trinnene. Flere elever sa at de ofte lot være å delta i undervisningen for å unngå dette, fordi de ikke ville si noe de ikke var helt sikre på. Enkelte elever ga også uttrykk for at de kviet seg for å rekke opp hånda og delta i undervisningen fordi de hadde vanskelig med å finne de rette ordene og setningene på engelsk.

### 4.2 Lærerintervjuene

Lærerintervjuene jeg gjorde ble gjort med engelsklæreren for 6. trinn og 3. trinn (Lærer 1), samt den andre kontaktlæreren for 3. trinn (Lærer 2).

Lærerne ga også flere interessante svar, og på spørsmål om *tiltak de hadde gjort for å gjøre læringsmiljøet og tryggheten i klassen best mulig* svarte læreren for 6. trinn at dette var noe de hadde hatt store utfordringer med. Hun fortalte at elevmassen i klassen hadde økt med 25 prosent det siste året fordi de mottok elever fra andre skoler i kommunen og fra mottaksklassen. Videre fortalte hun at de på grunn av dette har hatt problemer med

arbeidsroen i klasserommet og det sosiale samspillet mellom elevene både i klasserommet og ute i friminuttet, noe læreren beskrev som krevende for både elevene selv og de voksne. Begge lærerne for 3. trinn svarte at de bevisst blander elevene mye, og at de sitter i par som blir byttet om hver andre uke. I tillegg bruker de lekegrupper ute i friminuttet to ganger i uka, og disse gruppene blir byttet om på hver fjerde uke. Etter friminuttet prater de alltid sammen i klassen om hvordan lekegruppene har fungert. Lærer 2 svarte i tillegg at de har tydelige regler, rutiner og forventninger til elevene.

*Med tanke på metoder lærerne hadde brukt for å skape muntlig aktivitet i klasserommet, og for at flest mulig elever skulle prate engelsk og involvere seg i timen* svarte 6. trinns læreren at de gjennomgår nye tekster og ord, at de bruker dramatisering, lesing av dialoger, og arbeid med læringspartner. I tillegg bruker de fast «show and tell» der de har med seg noe de viser fram og forteller mest mulig fritt om til klassen. For 3. trinn svarte lærer 1 at hun har forsøkt å skape en trygg arena ved å snakke om at hun ikke er perfekt i engelsk selv. Hun fortalte også at de ofte bruker å snakke med læringspartneren, samt leker der alle må si noe. Lærer 2 ga svar om at hun bruker kor-svar og åpne spørsmål der hun gir elevene tid til å svare.

På spørsmål om *hvor stor grad lærerne lar elevene forberede seg på forhånd på det som skal skje i undervisningen* svarte 6. trinns læreren at høytlesingen og arbeidet de har med en tekst foregår den andre gangen i uka de har engelsk, slik at elevene har arbeidet med teksten på forhånd. Lærerne for 3. trinn svarte at de prøver å skrive ord, fraser og tekst som skal gjennomgås på ukeplanen. Lærer 2 sa samtidig at hun kunne bli mye flinkere til dette.

## 5. Drøfting av funn

### 5.1 Motivasjon

Ut fra hva ulike teoretikere og forskere sier understreker de altså hvilken betydning motivasjon har for elevenes muntlige aktivitet i engelskfaget. Slik Jeremy Harmer beskriver er elevene nødt til å se viktigheten av å lære seg engelsk for å ville arbeide med det (Harmer, 2015, s. 91), og av det elevene delte var de bevisste på dette. «Jeg liker engelsk veldig godt da» var et svar jeg fikk av ei jente på 6. trinn, og dette er et svar som gjenspeiler alle elevintervjuene. Absolutt alle elevene fortalte at de var glade i engelsk, selv om det var ulikt hvor mye de brukte engelsk utenfor skolen, og hvorfor de ønsket å bli gode i engelsk.

Selv om elevene ga uttrykk for at de var veldig glade i engelsk, så var det også en fellesfaktor at den ytre motivasjonen var den som sto sterkest. Den indre motivasjonen var riktignok til stede hos flere, noe blant annet ei annen jente på 6. trinn viste ved å si: «Jeg pleier også å snakke engelsk med broren min, fordi vi liker å snakke engelsk». Likevel var det som sagt mest ytre faktorer som lå bak motivasjonen elevene hadde for faget. Ønsket om bedre muntlige ferdigheter fordi det ville hjelpe dem i spill, i samtaler med andre elever som nylig hadde flyttet dit fra andre land, eller for å følge med i filmer viser dette.

Intervjuene ga på mange måter et klart svar på at interessen og motivasjonen for engelskspråket, og for å forbedre de muntlige ferdighetene sine, lå der for elevene. Det virker med andre ord ikke som at det er motivasjonen for faget og for å lære engelskspråket som er grunnen til den manglende muntlige deltakelsen hos elever. Ved å være klar over at elevenes interesse for å lære ligger der, beviser dette bare enda mer hvor viktig det er at lærere må legge opp et undervisningsopplegg som er spennende, møter elevene og deres interesser, og fremmer muntlig aktivitet, akkurat slik blant annet Juliet Munden presiserer (Munden, 2014, s. 209).

## 5.2 Klassen som sosialt system

At elever, som aktører i et sosialt system, blir påvirket i forhold til hvordan de handler er det som nevnt ingen tvil om (Nordahl m.fl., 2013, s. 263). Relasjonen til de andre elevene og situasjoner elevene møter på er med på å styre dette, noe som underbygges av det elevene selv fortalte. Under intervjuene kom absolutt alle elevene inn på at de unngikk å prate i timen fordi de var redde for at andre i klassen skulle le. «Det er noen i klassen vår som kan være litt sånn at de ler, og liksom sier at «vet du ikke det?» og sånne ting, og det har jeg på en måte ikke noe lyst til å oppleve». Dette sitatet kom fra en gutt på 6. trinn, og både han og flere andre av elevene hadde altså ikke opplevd å bli ledd av selv, men unnlot å delta på grunn av tanken om at andre hadde blitt ledd av før.

Samtidig som handlingene til elevene altså blir styrt av omgivelsene, er det tydelig at både synet deres på seg selv i forhold til resten av klassen, og sine egne muntlige engelskferdigheter også blir påvirket. Grunnen til at mange av elevene trodde at de kom til å bli ledd av, var fordi de trodde de satt med feil svar. Selv om flere av elevene som ble intervjuet var sterke i engelsk, så var det et fellestrekk at de altså ikke stolte på at svarene og engelskformuleringene de selv satt med var riktige eller bra nok. Nettopp denne usikkerheten og manglende selvtilliten er akkurat det Zoltan Dörnyei (2014) beskrev ved sin teori om at elevenes tro på seg selv som engelsktalende har stor sammenheng med hvor mye de deltar muntlig i undervisningen.

Ifølge Harmer er oppmuntring, bekreftelse og skryt fra lærer særdeles viktig for elevenes utvikling og selvtillit når det gjelder å prate engelsk, i tillegg til toveis kommunikasjon istedenfor korrigeringer (Harmer, 2015, s. 387). Lærer 2 fra 3. trinn fortalte at hun hadde fokus på «tett veiledning av lærer, masse oppmuntring og ros. Dette for å bygge opp selvtillit». På en annen side nevnte ikke noen av elevene noe om ros, trygghet eller kommunikasjon med lærerne. De to andre lærerne nevnte heller ikke noe om fokus på dette, og når man ser hvor viktig dette er for elevene, så burde det kanskje vært fokusert mer på.



## 5.3 Klassemiljø/ læringsmiljø

Klassemiljø og læringsmiljø i seg selv har ikke noe spesifikt med engelskfaget å gjøre, men det er likevel relevant for muntlig deltakelse. Redselen for å feile og bli ledd av i klassen var en så stor og bemerkelsesverdig del av elevintervjuene, at det beviser hvor viktig det er å bygge opp et trygt og godt klassemiljø og læringsmiljø. Elevene viste også ved svarene de ga at de hverken var komfortable med, eller følte at det var akseptert, å prøve og feile. Akkurat slik John Hattie påpeker at er helt nødvendig både for læringsmiljøet og for at alle skal få et så optimalt læringsutbytte som mulig i klassen (Hattie, 2013, s. 112). Lærer 1 for 3. trinn fortalte at hun har forsøkt å sette litt fokus på det å gjøre feil:

Jeg har prøvd å ufarliggjøre det å snakke engelsk. Lage en trygg arena hvor det er greit å uttale ordene feil. Jeg snakker om at jeg ikke er perfekt i engelsk og at man bare må kaste seg fram på og ta sjansen.

Ei jente på 6. trinn sa også at de har fått høre at det er greit å gjøre feil fra sin lærer: «Det er noen ganger jeg er litt redd for å svare feil. Men jeg vet at det ikke er noe farlig å svare feil, for vi får beskjed om at vi lærer av feilene våre». Lærerne for begge trinnene har altså forsøkt å berolige elevene med at det er lov å gjøre feil, men etter svarene fra elevene å dømme er dette derimot fortsatt et stort problem som det er behov for å rette enda mer fokus mot.

Enkelte av elevene reflekterte til og med selv over det at et bedre klassemiljø kunne hjulpet med å skape mer trygghet til å tørre å gjøre feil, og dermed gjøre det lettere å delta mer muntlig i engelskundervisningen. «Kanskje kjenne de andre litt mer, være med andre ute i friminuttet og sånn. Bli mer kjent og le med og ikke av» svarte en gutt fra 6. trinn på spørsmål om nettopp dette. Men hvilke tiltak har de ulike lærerne gjort for å skape et slikt miljø for elevene? Læreren for 6. trinn fortalte som nevnt om problemer i det sosiale samspillet. Hun fortalte samtidig at de hadde hatt en del samtaler om trivsel og respekt i klassen, men utover dette kom det egentlig fram at de ikke hadde gjort så mange tiltak. De manglende tiltakene for et bedre klassemiljø kan nok derfor være en grunn til at elevene på 6. trinn ikke var så aktive i engelskundervisningen som de kunne ha vært.

Lærerne for 3. trinn har derimot tatt mer tak i akkurat dette. På trinnet deres bytter de plasser annenhver uke, slik at alle får sitte med alle med jevne mellomrom, samtidig som de har lekegrupper i friminuttene. Elevene ga selv uttrykk for at dette var veldig bra, og at tiltakene

var med på å hjelpe klassen i riktig retning. Disse tiltakene støtter samtidig helt opp under Hatties viktige faktorer for å skape et læringsmiljø der feil tolereres, nemlig tillit, samarbeid, respekt og omsorg (Hattie, 2013, s. 109).

## 5.4 Lærerens undervisningsopplegg, og hvordan den muntlige deltakelsen kan bedres

De fleste elevene brukte engelsk skriftlig via sosiale medier. Dagens samfunn er også blitt veldig digitalisert, og veldig mye foregår skriftlig og over nett, noe som også kan være en medvirkende årsak til den som nevnte utryggheten ved muntlige situasjoner i klasserommet. Samtidig sa mange av elevene at de likte å prate engelsk like godt eller bedre enn å skrive. Flere av elevene, deriblant en gutt på 3. trinn, sa også at de ønsket å prate så mye som mulig i engelsktimene; «man vil jo på en måte snakke en del engelsk da i timen når vi lærer engelsk, ikke bare norsk». Flere fortalte at det å prate mye engelsk var noe som gjorde at de utviklet engelskspråket sitt gjennom blant annet å lære nye ord og hvordan man uttaler dem. Dette samsvarer med nettopp det Juliet Munden sier om å snakke engelsk mest mulig i undervisningen (Munden, 2014, s. 202), så dette må lærere bare tørre å gjøre mer av.

Likevel er det elever som er usikre fordi de ikke føler de får sagt det de vil si på engelsk, og for disse kan undervisningstimer der det prates mye engelsk være vanskelig. En gutt på 3. trinn sa for eksempel: «Noen ganger når dere lærere spør meg om ting da vet jeg svaret, men jeg kommer ikke til hva slags setning jeg skal si til det ordet. Det er noen ganger vanskelig å få fram ordene». Harmer mente at mer forberedelse var en måte for lærere å hjelpe elever på (Harmer, 2015, s. 386), men dette ser ut til å ha vært ganske fraværende på begge trinnene. Lærer 2 for 3. trinn sa også at «her kan jeg bli mye flinkere». Det eneste 6. og 3. trinns lærerne gjorde var å «prøve å skrive hva som skal skje på arbeidsplanen», og å gi tekstene de skulle lese i lekse noen dager før. Det å lære elevene teknikker for å forberede setninger for seg selv, eller på andre måter ufarliggjøre engelsktimene ved forberedelse av de muntlige aktivitetene var ikke tenkt på. I intervjuene ga mange elever klart uttrykk for at mer forberedelse av temaene og det som skulle prates om kunne hjulpet på å tørre å delta mer, og Harmers forslag til tiltak ser altså ut til å være fine måter å hjelpe på.

Samtidig har selve undervisningsopplegget som lærere legger opp veldig mye å si for at elevene skal få vist fram det de kan, og tørre å delta. Både Munden og Harmer fremmer som sagt arbeid i mindre grupper (Harmer, 2015, s. 386), nettopp på grunn av det de aller fleste elevene svarte under intervjuene; det følte mindre skummelt å si noe feil, og tryggere å ta ordet. Det virker imidlertid som at dette er noe lærerne for begge trinnene har forstått, og sett fra elevene sine, ved den bevisste og konsekvente bruken de sa de hadde av både små grupper og læringspartner i engelskundervisningen. Denne typen arbeid legger til rette for muntlig deltakelse, og er viktig at blir brukt enda mer fordi den møter de mer stille elevene.

Aktivitetene i engelskundervisningen bør også være interessante og oppleves som meningsfulle for elevene (Munden, 2014, s. 209), selv om alle aktivitetene derimot ikke kan være like interessante for alle. Lærerne for 3. og 6. trinn viste på en annen side at de har tenkt på elevene, ved å ha både leker, dialoger og show and tell, som bygger opp under elevenes interesser. Disse aktivitetene bygger også opp under det å prate mye engelsk, og elevene selv sa at de likte dem. Likevel var det elever som svarte at de ikke deltok i undervisningen fordi aktivitetene som ble gjort var kjedelige. Absolutt alle elevene fortalte at de brukte engelsk på en eller annen måte gjennom internett, om det så var spill, filmer, musikk eller youtube. Jeremy Harmer henviste til Cunningham og hennes bruk av musikk i undervisningen som et eksempel (Harmer, 2015, s. 386), og det å møte elevene enda mer på deres område virker som en god ide for å skape avslappet stemning i klasserommet og større muntlig aktivitet.

## 6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut hva som gjør at noen elever holder seg tilbake i den muntlige deltakelsen i engelskundervisning, og hvilke tiltak som eventuelt kan gjøres for å bedre dette. Elever er forskjellige og det er flere ulike faktorer som spiller inn på hvorfor de synes det er vanskelig å delta muntlig, ikke bare én. Istedenfor å prøve å finne alle mulige årsaker valgte jeg å trekke fram fire hovedteser, som jeg etter hvert satt opp mot elever og læreres tanker.

Ut fra funnene jeg har gjort ble det mer klart at det finnes områder der lærere kan legge bedre til rette for elevene med tanke på muntlig aktivitet. Det kan tilrettelegges for å møte elevenes interessefelt enda mer med undervisningsaktivitetene, i tillegg til å gjøre elevene mer forberedt på forhånd på de muntlige aktivitetene og samtaleemnene som skal skje i engelskundervisningen. På en annen side må lærere fortsette med å prate mye engelsk, og bruke små grupper og læringspartner aktivt.

At en del elever har problemer med å prate engelsk i undervisningen er klart, men at de ikke har interesse eller motivasjon for engelskspråket stemte ikke ut fra funnene jeg gjorde. Alle elevene jeg pratet med var glade i engelsk og ivrige etter å lære. Det som hovedsakelig stoppet dem fra å tørre å delta i engelskundervisningen var klasse- og læringsmiljøer med store forbedringspotensial. Elevene var redde for å gjøre feil og dermed bli gjort narr av, og selv om lærerne hadde gjort enkelte tiltak fant jeg hovedsakelig ut at det kan slås fast at selve læringsmiljøet, og tryggheten for elevene i en klasse, er noe som ikke kan bli satt nok fokus på.

---

## 7. Litteraturliste

- Baba, A. (1999). *Japanese Foreign Students' Language Anxiety: A Descriptive Study of Their Apprehension When Speaking English*. Accessed on: <https://www.keiwa-c.ac.jp/wp-content/uploads/2012/12/kiyo08-12.pdf>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helland, T. (2013). Vi lærer gjennom livet. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McCroskey; J.C. (1980). *Quiet children in the Classroom: on Helping not Hurting*. *Communication Education*, 29. Hentet fra <http://www.jamesmccroskey.com/publications/092.pdf>
- Munden, J. (2014). *Engelsk på Mellomtrinnet. A teacher's guide*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2013). Undervisning og læring i sosiale systemer. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tomczyk, E. (2013). *Perceptions of Oral Errors and Their Corrective Feedback: Teachers vs. Students*. Hentet fra <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/05/04.pdf>

Utdanningsdirektorater. (2013). *Læreplan i engelsk*. Hentet fra [https://www.udir.no/k106/ENG1-03/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/k106/ENG1-03/Hele/Komplett_visning)

## 8. Vedlegg

### 8.1 Samtykke fra foresatte til elevintervju

Hei!

Jeg studerer 1.-7. grunnskolelærerutdanning ved høgskolen i Hamar på det tredje året. Vi driver nå og skal skrive bacheloroppgaven vår, og jeg har valgt å skrive om muntlig elevaktivitet hovedsakelig i engelskundervisning. For å finne ut av ulike påstander, og for å bygge opp under temaet jeg skal skrive om, har jeg tenkt til å gjøre et lite intervju med noen elever. Derfor trenger jeg samtykke fra deg/ dere, som foresatte, til å kunne gjøre dette intervjuet med deres barn. Jeg kommer til å spørre om elevens forhold og tanker om engelskspråket, i hvor stor grad eleven bruker engelsk utenom skolen, den muntlige aktiviteten i engelsktimene, og om aktiviteten generelt i undervisningstimene på skolen. Elevens navn og andre personlige opplysninger vil ikke bli brukt i oppgaven eller noen andre steder. Håper dere stiller dere positivt til dette!

Hilsen Øyvind Sjøberg Sveen

Svarfrist: Tirsdag 7. mars 2017

Elevens navn:

Samtykker/ samtykker ikke til intervju (ring rundt det som passer)

---

Underskrift

## 8.2 Intervjuguide til elevintervju for både 3. og 6. klasse

Bruker du engelsk noe utenom skolen? Hvor da? Liker du engelsk?

Hender det at du prater engelsk sammen med vennene dine?

Hva liker du best å gjøre i timen/ hvilke aktiviteter liker du best å holde på med? Hvorfor?

Hva synes du om at læreren spør deg om spørsmål i timen?

Hvordan er det å svare på engelsk? Hvorfor liker/ liker du ikke dette? Og hvordan er det å prate engelsk foran klassen, eller sammen med klassekameratene dine?

Synes du det er tryggere å skulle prate engelsk i plenum foran hele klassen, eller bare med læringspartneren?

Er du trygg på de andre elevene i klassen?

Hva skal til for at det blir tryggere å prate engelsk foran klassen og læreren i timen tror du?

Liker du bedre å skrive, enn å prate engelsk?

Synes du det er lettere å presentere/ fortelle noe for klassen når du har forberedt det på forhånd? Hvorfor?

Synes du det er tryggest/ best å skulle delta muntlig i timen hvis spørsmålene som blir stilt har ett svar (lukkede spørsmål), eller om spørsmålene kan ha mange svar, og ingen feil svar?

Er det noen aktiviteter som blir gjort i timen der du synes det er lettere å prate engelsk og delta muntlig?

Er det forskjell på hvor mye du prater i timen i engelsktimene sammenlignet med andre fag?



### 8.3 Intervjuguide til lærerintervju

Skriv gjerne litt om hvorfor dere har brukt akkurat disse metodene, og hvorfor det fungerte/ ikke fungerte.

Hva slags arbeid/ hvilke tiltak har dere gjort for å gjøre klassemiljøet og læringsmiljøet i klassen best mulig, og for at elevene skal bli mest mulig trygge på hverandre?

Hvilke tiltak/ metoder/ aktiviteter har dere gjort/ brukt for å skape muntlig aktivitet i klasserommet, og for at flest mulig elever i klassen skal prate engelsk, og involvere seg i timen?

Hva gjør dere for at de elevene som ikke føler seg trygge nok på å prate engelsk skal bli trygge nok på dette?

Har dere fokus på åpne spørsmål i undervisningen?

I hvor stor grad lar dere elevene få forberede seg på forhånd på det som skal skje i undervisningen?