



UNIVERSITETET I AGDER

# **Communication Apprehension in EFL classrooms in Lower Secondary Schools**

A case study of English teachers' awareness of speech anxiety in their own classroom and what they do to alleviate students' anxiety.

GINA MERETHE SKOGSEID

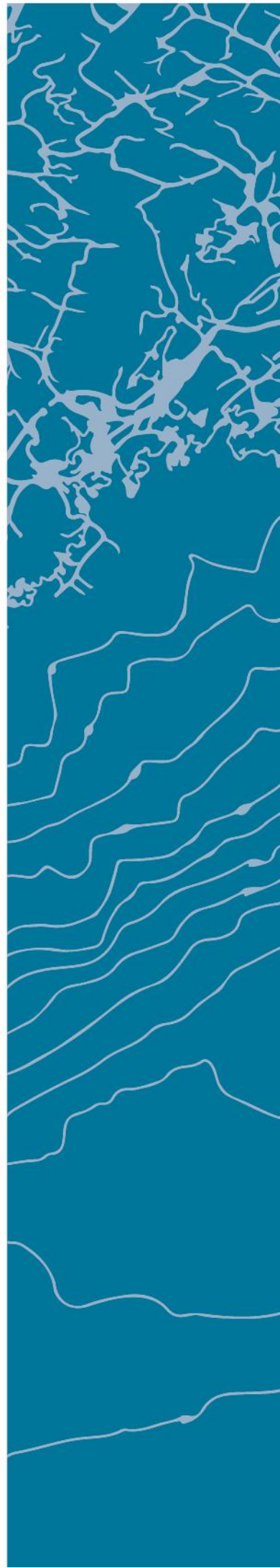
SUPERVISOR

Susan Lynn Erdmann

**University of Agder, 2019**

Faculty of Humanities and Education

Department of Teacher Education



## **Acknowledgements**

First and foremost, I would like to express my sincerest gratitude to my supervisor, Susann Lynn Erdmann, Associate Professor at the University of Agder, for her continuous support, patience and expertise. Her guidance helped me during my research, and I could not have written it without her constructive feedback and advice.

I would also like to thank all the lower secondary teachers who participated in my study for taking the time to answer the survey and take part in the interviews. I would not have been able to complete this research without their participation.

After a five-year long teaching education, resulting in this thesis, I would also extend my thanks to my classmates for genuine friendship and support, and the teachers at the University of Agder and Minnesota State University for engaging lectures and guidance.

Lastly, I would like to thank my family and close friends for their unfailing support, love and encouragement throughout my years of study and the process of writing this thesis. I want to especially thank my parents who have supported me no matter if I fail or succeed and for teaching me the value of hard work and perseverance.

Kristiansand, May 2019

## **Abstract**

This thesis studies educators' awareness of foreign language anxiety (FLA), specifically communication apprehension, in Norwegian lower secondary schools.

Communication is a key skill necessary to mastering foreign languages, yet it is also the most anxiety inducing skill for foreign language learners (Horwitz et al., 1986). Despite the many challenges in learning a new language, steps can be taken to ensure that students learn effectively. However, educators must first be aware of FLA and its effects on their students.

Previous research shows that speech anxiety is the biggest impediment to the learning process (Arnold & Brown, 1999). FLA can cause apprehension, worry and dread, all of which can lead to internal feelings of shame and embarrassment. As a result, learners exhibit avoidance behavior, which often includes partial or complete withdrawal from communication in class (Horwitz et al., 1986).

The first objective of this study was to find out if English lower secondary teachers are aware of FLA. The second aim was to discover if they take any steps to alleviate students' anxiety and what strategies they employ when teaching English as a foreign language. In order to examine the situation in lower secondary schools, a mixed research method consisting of a survey and six semi-structured interviews were employed.

The findings suggest that teachers are aware of the term FLA, but not all are aware of apprehensive students in their own classroom. Despite this, the majority of teachers employed pedagogical strategies to facilitate for students with speech anxiety. The results showed that reducing the number of students per class, letting students talk in pairs or small groups, and using digital devices for evaluations, homework and class activities were steps used by teachers to alleviate apprehension.

# Table of Content

<b>1. Introduction</b> .....	1
1.1 Introducing the present study .....	1
1.2 The aims of the study .....	2
1.3 Key definitions.....	4
<b>2. Theory</b> .....	6
2.1 Literature Review .....	6
2.1.1 The impediments of foreign language anxiety .....	6
2.1.2 Factors contributing to FLA.....	7
2.1.3 “I just don’t feel comfortable speaking English” .....	9
2.2 LK06 on Oral Communication.....	10
2.2.1 The new curriculum .....	12
2.3 Language features affecting oral communication .....	13
2.4 Oral communication and speech anxiety in the classroom .....	14
2.4.1 Authentic classroom situations.....	14
2.4.2 Speaking Activities .....	15
2.4.3 The teacher and EFL classroom.....	16
2.4.4 Correcting mistakes.....	18
2.4.5 Identifying foreign language anxiety.....	20
2.4.6 What can teachers do to alleviate students’ speech anxiety?.....	22
<b>3. Methodology</b> .....	26
3.1 Choice of Method .....	26
3.1.1 Quantitative and qualitative research .....	27
3.1.2 Mixed method research.....	27
3.2 Collection of data.....	28
3.2.1 Survey.....	29
3.2.2 Interview.....	30
3.3 Ethics towards informants .....	33
3.4 Reliability and Validity .....	35
<b>4. Results</b> .....	37
4.1 Results from the survey .....	37
4.2 Results from the interviews.....	45
4.2.1 Class sizes .....	45
4.2.2 The importance of oral communication .....	47

4.2.3	Oral Activities .....	50
4.2.4	Correcting mistakes.....	54
4.2.5	Digital Mediation.....	55
4.2.6	What are FLA students afraid of?.....	58
4.2.7	What teachers do to alleviate anxiety and facilitate the learning situations.....	60
4.2.8	Does speech anxiety serve as an impediment for students to learn English? .....	62
<b>5.</b>	<b>Discussion and conclusion.....</b>	<b>63</b>
5.1	Teachers' awareness of FLA in their own classroom.....	63
5.2	Class sizes and English lessons.....	65
5.3	How to alleviate speech anxiety.....	66
5.3.1	Oral Activities .....	66
5.3.2	Digital Mediation.....	67
5.3.3	Correction of mistakes during oral activities.....	68
5.4	Limitations and Further Research .....	70
	<b>References.....</b>	<b>72</b>
	<b>Appendices .....</b>	<b>76</b>
	Appendix 1 – Survey.....	76
	Appendix 2 - Interview Guide.....	80
	Appendix 3 – Consent Form .....	82
	Appendix 4 – Transcription of interviews.....	84

## List of Tables and Figures

Table 1: Anxiety levels of classroom activities (Mak, 2011). .....	9
Table 2: Information about the interview informants .....	33
Figure 1: Age of respondents .....	37
Figure 2: The actual and the ideal number of students in class .....	38
Figure 3: Which language teachers speak in EFL class .....	38
Figure 4: Activities frequently used when teaching oral skills .....	39
Figure 5: Students' oral activity in the classroom .....	40
Figure 6: The use of digital tools .....	41
Figure 7: Do you make sure that all students say something in English? .....	41
Figure 8: Do all students hold oral presentations in front of the class? .....	41
Figure 9: Do you correct mistakes when your students speak English in the classroom (grammar, pronunciation, intonation etc.)? .....	42
Figure 10: How important is it to NOT make any grammatical mistakes while speaking? .....	42
Figure 11: Are students afraid to speak English in class? .....	43
Figure 12: Main reasons for speech anxiety (respondents).....	43
Figure 13: Does speech anxiety serve as impediment for students to learn English?.....	44
Figure 14: Main reasons for speech anxiety (informants) .....	59

## List of Abbreviations and Acronyms

<b>CA</b>	Communication Apprehension
<b>EFL</b>	English as a Foreign Language
<b>ESL</b>	English as a Second Language
<b>ELCA</b>	English Language Classroom Anxiety
<b>ELA</b>	English Language Anxiety
<b>FLA</b>	Foreign Language Anxiety
<b>FLCA</b>	Foreign Language Classroom Anxiety
<b>FLCAS</b>	Foreign Language Classroom Anxiety Scale
<b>L1</b>	First Language
<b>L2</b>	Second Language
<b>LK06</b>	Kunnskapsløftet
<b>MNC</b>	A multinational corporation or company

# **1. Introduction**

## **1.1 Introducing the present study**

Globalization has affected the cultural, social, technological, political and educational aspects of our life, making the global community feel smaller through the Internet. It is therefore essential that we develop confident and robust English language skills to communicate with one another. The importance of English puts pressure on students around the world to learn the language quickly and efficiently. According to Omari (2015) it is challenging to learn a foreign language, especially for those whose goal is to master effective communication in the targeted language. But while the challenges in learning a new language are many, languages can be learned and steps can be taken to insure that students learn effectively.

Language learning differs from other subjects because students are expected to express themselves in front of other people, such as teachers and fellow classmates. These viewers are often expected to evaluate and sometimes correct the students. Having to speak English in class, with the pressure of being evaluated by the teacher and classmates, is conceivably the most frequently cited concern of second language learners (Mak, 2011). It is also classified as the most anxiety provoking skill (Horwitz et al., 1986).

Communication apprehension (CA) among students, also known as speech anxiety (SA), has been a major concern for researchers and scholars since the early 70s. Studies have revealed a consistent relationship between a given learner's CA and foreign language proficiency (Koch & Terrell, 1991). Arnold and Brown (1999) believe that anxiety in foreign language learning might be the biggest impediment to the learning process. For EFL students it permeates every facet of their language learning and can also hinder them in



their career later in life (Richmond et al., 2013). Learners with foreign language anxiety (FLA) tend to withdraw from activities in the classroom that could potentially increase their communication skills (Horwitz et al., 1986). In order to understand students' experiences as they attempt to learn the targeted language, it is important to study the classroom dynamics (i.e. the interaction between teachers and students) and the classroom atmosphere. Along with a given learner's predispositions, studies have shown that teachers' attitudes and behaviors can provoke students' anxiety (Price, 1991).

Despite the importance of oral communication and awareness of learners' speech anxiety in the EFL classroom, pedagogical literature does not talk much about it. There has been a lot of work about Swedish students' FLA, but not Norwegian learners. This work will contribute to the knowledge about FLA among Norwegian students.

## **1.2 The aims of the study**

It can be argued that English teachers in Norway play a vital role in aiding their students with mastering the skill of communication in English. In order to do so, teachers must be aware of the impediments that their students might experience, such as FLA, and be aware of possible ways to alleviate that anxiety. The methods employed in this study aim to elicit lower secondary teachers' awareness of and strategies to reduce English foreign language anxiety (EFLA). In the end, I hope that this research will bring awareness around the issues of FLA and CA, in addition to increasing teachers' knowledge on how to facilitate English lessons for CA students. This thesis will attempt to answer the following research questions:

*Are English lower secondary school teachers aware of FLA?*

*Do they take steps to alleviate their students' anxiety, and if so, which strategies do they employ?*

This study is composed of five interrelated chapters. This first chapter introduces and presents the aim of the study, in addition to defining communication apprehension and foreign language anxiety.

Chapter two provides a theoretical overview of FLA, as well as the impediments and factors contributing to anxiety. Furthermore, it describes the educational context from a teachers' perspective and learners' experiences. It also sheds light on what the Norwegian curriculum says about oral communication and the features affecting it.

Chapter three describes the data collection procedures which were utilized to answer the research questions. It reveals the choice of method (i.e. case study), and the approaches employed for collecting data (i.e. mixed method research). Lastly, ethics towards the informants and the study's reliability and validity are presented.

Chapter four presents the results from the survey and the interviews. The data from the interviews are categorized into class sizes, the importance of oral communication, oral activities, correcting mistakes, digital mediation, what FLA students are afraid of, what teachers do to alleviate anxiety and facilitate the learning situations and how speech anxiety serve as an impediment for students to learn English.

Chapter five is devoted to discussing the results obtained from the different research tools and constitutes the closing phase of the investigation. The topics being discussed are teachers' awareness of FLA in their own classroom, class sizes and English lessons, how to alleviate speech anxiety, and limitations and further research.

### 1.3 Key definitions

The above arguments conclusively establish a relationship between communication apprehension (CA) and foreign language anxiety (FLA). Communication apprehension and FLA are seen not only as connected with but also causes of English language classroom speaking anxiety (Gkonou, 2013). The anxiety does not arise when students have to speak English, rather when they have to speak English in front of others. The term communication apprehension is defined by McCroskey (1977) as “An anxiety syndrome associated with either real or anticipated communication with another person or persons.” (p. 28) Oral communication is the most common form of CA. CA is one of the biggest factors affecting the behavior of students in the classroom, with over 20 percent of all students experiencing high levels of CA. In fact, fear of oral communication was listed as the number one fear among the general population according to a survey conducted in 1973. The survey asked 2,500 participants to list their greatest fears. To the surprise of the researchers, the biggest fear amongst the participants was to speak in front of a group with 41 percent, while the fear of death was listed as number seven, with 19 percent (Lucas, 2004).

FLA is broadly used to refer to the anxiety experience by a second or foreign language learner when required to speak the targeted language (Horwitz et al., 1986). According to Crookall & Oxford (1991) “It is a form of serious personal discomfort, and most people simply fail to perform at their best under such constraints.” (p. 141) Moreover, Horwitz et al. (1986) define English language classroom anxiety (ELCA) as “A distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.” (p. 128) It is a unique form of anxiety that is stable over time but inconsistent across situations, specific to second language learning (MacIntyre, 1999). Most students experience some sort of communication

apprehension when learning a different language, not just the students most prone to anxiety (Al-Saraj, 2014).

## **2. Theory**

### **2.1 Literature Review**

In this chapter I will present previous research on foreign language anxiety and speaking anxiety in the classroom. FLA covers all forms of communication, such as reading, writing, speaking and listening. According to Cheng et al. (1999), classroom anxiety is a more wide-ranging type of anxiety about learning a second language, where oral communication is the strongest element of anxiety. To be able to communicate orally in a foreign language, one must be able to listen and understand what the counterpart is saying, as well as to formulate a grammatically correct and suitable response on the spot. Speaking in a second language requires greater language skills than the reading, writing and listening elements. Hence, more learners struggle with it and experience oral language anxiety.

#### **2.1.1 The impediments of foreign language anxiety**

Ely (1986) studied risk-taking, sociability, and motivation in the second language (L2) classroom. Ely showed that students with high levels of FLA were less likely to participate in class, especially in oral activities. They are also less likely to respond voluntarily to a teacher or classmate. Horwitz et al. (1986) supports this argument. They found that students often feel fairly comfortable delivering prepared speeches or responding to drills, but the anxiety rises when they have to improvise. The study indicates that the communication strategies which students employ in class can be directly affected by anxiety. Students with higher levels of speech anxiety tend to avoid producing personal or difficult messages in the target language.

Furthermore, Horwitz et al. (1986) adds that the anxiety often centers on listening in addition to speaking. Many students claim that they have difficulty grasping the content of

longer language utterances. The main problem is discriminating between sounds and structure. Hence, the students have little or no idea what the teacher or fellow classmates are saying. One male student explained that he only hears a loud buzz whenever his teacher speaks (Clement et al., 1994). In other words, language anxiety affects how well students understand and process input and to what extent they can produce output in a foreign language. McCroskey (1984), Malimabe (1997), and Zheng (2008) contribute to the argument stating that L2 learners focus more on the anticipation threat rather than the selection of words and organization of ideas. The fact that their thinking process is infected by fear and uneasiness when they speak affect speed, accuracy and content of the message they try to convey.

Horwitz et al. (1986) explains that FLA can affect language learners physically and psychologically. L2 learners can experience apprehension, worry and dread, which often leads to internal feelings of embarrassment and shame. These feelings can impact their emotional well-being, causing adverse outward behaviors. They can have a hard time concentrating, they forget things, “freeze” while trying to say something, sweat and have palpitations. As a result, they exhibit avoidance behavior, which may include partial or complete withdrawal from communication in class, purposely missing class and postponing homework. Horwitz et al. (1986) had students who confessed that they sometimes stood outside the classroom door, trying to find enough courage to enter the EFL classroom.

### **2.1.2 Factors contributing to FLA**

Horwitz et al. (1986) created the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), a popular FLA assessment tool. The FLCAS is a 33-statement, self-report questionnaire that uses a Likert scale to estimate issues related to test anxiety, fear of negative evaluation and

communication apprehension (Al-Saraj, 2014). Mak (2011) conducted research based on the FLCAS, to find out the factors contributing to FLA. The 33-statements were divided into five factors leading to foreign language classroom anxiety (FLCA). The five factors included: *speech anxiety and fear of negative evaluation, negative self-evaluation, fear of failing the class/consequences of personal failure, negative attitudes towards the English classroom and uncomfortableness when speaking with native speakers.*

A slight majority of students agreed or strongly agreed to the statements that they would “probably feel comfortable around native speakers of English” and that they “would not be nervous speaking English with native speakers”. “Negative attitudes towards the English classroom” had minor impact on the FLCA on the majority of students as well. Statements such as “I get nervous when the English teacher asks questions which I haven’t prepared in advance”, “I worry about the consequences of failing my English class” and “I keep thinking that the other students are better at English than I am” had the majority of students choosing the options strongly agree or agree. In other words, speech anxiety and fear of negative evaluation, negative self-evaluation and fear of failing the class/consequences of personal failure are the main factors leading to FLCA, according to Mak’s research (2011, p. 208).

Additionally, Mak (2011) presented students with eight different classroom activities and behaviors from their teacher, presented in Table 1. The students were then asked to indicate their anxiety level from 1% (very low) to 100% (very high) when the different incidents occurred. The results showed that students experienced the highest anxiety level when the teacher corrected their mistakes while speaking (72,9%) and by having to speak in front of the class (72,2%). Furthermore, it confirms that students feel more comfortable

speaking in pairs or small groups and that giving the learners' enough wait-time to process a question and formulate the answer can be beneficial (Mak, 2011).

Item No	Classroom activities and teacher behavior (Anxiety level)	Percentage
1	<i>When teacher is assessing you when you speak</i>	72,9 %
2	<i>When speaking in front of class</i>	72,2 %
3	<i>When given a short time to think about the answer before speaking in class</i>	69,1 %
4	<i>When your classmates are assessing you when you speak</i>	67,9 %
5	<i>When speaking in a group of 3-4 people in class</i>	33,6 %
6	When given a long time to think about the answer before speaking in class	32,7 %
7	When speaking in pair in class	27,8 %
8	When you are allowed to use some L1 in an English class	26,1 %

*Table 1: Anxiety levels of classroom activities (Mak, 2011).*

Gkonou (2013) supports the arguments made by Mak (2011) in her study of the causes of English language classroom anxiety. She also makes an interesting discovery that students' anxiety fluctuates, hence proving that ELCA is a situation-specific, dynamic variable in L2 context. For instance, a student may be nervous about speaking in front of the class or reading out loud, but not in other activities (e.g. taking tests, group work or drills). Other students may be nervous in taking tests, but do not mind speaking in front of the class (Gkonou, 2013).

### **2.1.3 "I just don't feel comfortable speaking English"**

One might think that FLA is common in elementary school, lower secondary school and upper secondary school, but as soon as students come of age and gain more confidence, the anxiety decrease. However, according to Aichhorn and Puck (2017) this is not the case.



They conducted research on FLA as a catalyst for spoken-language barriers in multinational corporations (MNC). Nowadays, English is being increasingly introduced into most workplaces and for international communication. It is expected that employers can communicate and express themselves in English. Their research showed that FLA is a major challenge for MNC employers, impacting interpersonal communication in both professional and relational ways. Several of the non-native-speakers of English stated that they “*feel handicapped*”, “*being tongue-tied and restricted*”, “*feeling inhibited*” and “*not feel confident*” (p. 755). Additionally, the interviewees uttered a concern that they would be viewed as “*less capable employees with an inferior performance*” because of their limitations in English (p. 756). These statements link well with Horwitz et al.’s (1986) observations that students with FLA have a fear of tests and negative evaluations. As a result, employers tend to avoid and withdraw from communication where English is required (Aichhorn and Puck, 2017). To reduce the likelihood or severity of these adverse effects, one must start fighting FLA as soon as one starts to learn the target language (i.e. elementary and lower secondary school).

## **2.2 LK06 on Oral Communication**

Kunnskapsløftet (LK06) states that English is a universal, global language. We need English when we meet people from other countries and want to communicate, either at home or abroad. English is everywhere and we are constantly exposed to it through various channels, such as sports, films, literature, songs, news, technology, etc. If we want information on something of professional or private interest, we commonly search for it on the internet and often in English. It is essential that one can use the English language and

have knowledge of how to use it in different settings to succeed (Norwegian Directorate for Education and Training, 2013).

English as a school subject aims to enable pupils to communicate with others on literary, social, personal and interdisciplinary topics. The subject shall help build up general language proficiency through the four competences, which are listening/understanding, speaking, reading and writing (Norwegian Directorate for Education and Training, 2013).

According to Cheng et al. (1999), speaking is the most difficult and most important competence among the four. While speaking carries the greatest weight, all four competences must be comprehended to some extent to be able to hold a conversation.

Oral communication is one of the main areas of learning English in LK06 and is regarded as more important than ever. It deals with using and understanding the English language by listening, speaking, conversing and using appropriate communication strategies. LK06 includes developing a vocabulary and using grammatical patterns and idiomatic structures when speaking and conversing. It also involves using the language with clear pronunciation and correct intonation. Students are expected to distinguish between formal and informal spoken language, be able to listen, understand and use English in different situations, and show general politeness and awareness of social norms. Creating an authentic situation for students to practice these nuances, which is both natural and unadapted can be difficult. LK06 therefore recommends teachers to use digital resources to help provide these opportunities for their classroom. Digital and oral skills are two of the five basic skills integrated in the competence aims of the English subject (Norwegian Directorate for Education and Training, 2013).

### **2.2.1 The new curriculum**

There is a new curriculum currently being evaluated in Norway until the 18<sup>th</sup> of July 2019. The curriculum emphasizes that students shall learn to understand and be understood when communicating in English. Compared to today's curriculum, there is a bigger emphasis on the type of English that will be useful for students in their future professions. Digital skills continue to be an increasingly important part of the subject (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019).

The number of competence-aims at lower secondary school have been cut in half so that it corresponds to the number of hours in the subject. In addition, there have been proposed change for the final grade. Today, students receive two final grades in English, one grade for oral skills and one for written skills, after they finish their 10<sup>th</sup> year of schooling. The proposition is to combine these into a single grade that expresses a student's total oral and written competence (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019).

Additionally, the government signed a new act determining teacher density in Norwegian schools. The teacher density act was partly introduced in 2018, stating that there should be 21 students per teacher in 5th-10th grade, with full effect to occur in 2019 where the goal is 20 students per teacher. The introduction of such a national norm can be of great importance. This will make it possible to have smaller classes and provide more adapted teaching (Norwegian Directorate for Education and Training, 2017). The Knowledge Center for Education (Kunnskapssenter for utdanning – KSU) concluded in 2015 after doing research on 37 high quality studies on teacher density that 15-18 students seemed to be a favorable number per teacher, especially when working with oral communication. (Norwegian Directorate for Education and Training, n.d.)

### **2.3 Language features affecting oral communication**

Omari (2015) states that speaking skill consists of many sub-skills, which are accuracy, fluency, pronunciation, vocabulary, grammar and comprehensibility. Speaking skill is the ability to speak and communicate with others in the target language. One must master the sub-skills to master the speaking skill (Omari, 2015). There is an ongoing debate regarding whether EFL students should aim for perfect pronunciation in English, or if it is enough that they speak sufficient English to make themselves understood. Harmer (2001) argues that pronunciation is very important to the extent of making oneself understood, though one does not need to sound like a native speaker of English to be able to maintain a conversation.

Harmer (2001) goes on to explain four different language features that teachers should focus on when planning oral activities; connected speech, expressive devices, lexis and grammar and negotiation language. Connected speech involves the ability to weaken, omit, add or modify sounds. For instance, instead of saying "I would have gone", one should say "I'd've gone" or "I would've gone" (p. 269). Expressive devices refer to the ability to convey meaning. It involves the change of pitch and stress, variation in volume and speed and the ability to express one's feelings through physical and non-verbal communication. Lexis and grammar relate to the use of common lexical phrases to express shock, surprise or approval, as well as to agree or disagree. Lastly, negotiation language is important to show the structure of what we are saying and to seek clarifications. We often encounter situations where we need to ask for clarifications, therefore, knowing how to ask for it is crucial, especially for learners of a foreign language (Harmer, 2001).

## **2.4 Oral communication and speech anxiety in the classroom**

Every classroom is different, and every student is different from one another.

According to Rivers (1981), teachers often reward the extroverted and imaginative students when it comes to evaluating oral communication skills. An introverted student can easily be mistaken for a slow learner with less knowledge than an extrovert. Teachers must keep in mind the different individual factors and encourage each student to participate as their individual personality allows. Rivers (1981) states, "Then, and only then, will the class atmosphere lend itself to spontaneous expression and interest in communication." (p. 139)

### **2.4.1 Authentic classroom situations**

Whitney (2011) states that classroom situations in school are often experienced as "fake" (p. 51). As someone who has been a student, a teacher and now an English educator, Whitney (2011) has always struggled for authenticity. The language used in L2 classrooms is often very different from the language that surrounds L1 speakers (Manne & Helleland, 1991). If the teachers want their students to speak English with ease, they must make sure that the students are given ample practice at suitable levels in expressing themselves in situations as close to natural as possible (Rivers, 2001).

Newmann and Wehlage (1993) state that the more the activities in the classroom assimilate the real world and situations students might face, the more a lesson gains authenticity. The classroom must seem less like a classroom and more like some other place (Lier, 1996). One should try to rearrange the classroom so that group work and one-on-one exercises are easier to implement into everyday classes. It is difficult to communicate with anyone other than the teacher if the students sit in long rows behind each other (Manne & Helleland, 1991). The students must speak as if they are someplace else than the classroom

and as if they are with someone who does not understand their first language. Creating an authentic classroom is difficult, unless students get to speak with people from other countries on their own. However, teachers can create situations that are somewhat authentic by, for instance, using different types of role-plays and simulations (Lier, 1996).

In authentic situations when communicating with L1 speakers of English, the vocabulary is unlimited, and the speech tempo is high. The communication takes place on the premises of the native speaker. If the L2 speaker does not understand what the L1 speaker is communicating, the L2 speaker will not experience any language acquisition (Manne & Helleland, 1991). Krashen (1981) therefore points out that it is a prerequisite that students understand what is being said. He claims that the most effective language acquisition occurs when the teacher uses a language that is just above the students' level. If a student is already at stage "i", the "input" for that student should be "i+1" (i.e. the largest part of the language should be understandable and a small part unknown), and not "i+4" or "i+5" as it often is outside the classroom (Manne & Helleland, 1991, p. 107).

#### **2.4.2 Speaking Activities**

Thornbury (2007) provides teachers with five conditions to maximize authentic speaking activities and increase the chances that they will become proficient language speakers. Activities need to be productive. For instance, if only a few students participate in a class discussion, or if learners can complete an information gap by simply exchanging isolated words, it is not productive use of time. Additionally, activities should be purposeful and interactive. The tasks should require students to consider the effect they have on their audience, even during oral presentations. Furthermore, teachers need to provide their students with activities that are authentic and challenging enough for the learners. The

language used in speaking tasks should be in close relation to real-life language and challenge students to draw on their available communicative resources. Lastly, Thornbury (2007) stresses the importance of having a classroom environment and speaking activities that feel safe for the students. One should be able to practice autonomy and experiment with the target language with minimal risk.

Role-plays and simulation, acting from a script, communication games, discussions, prepared talks and questionnaires are, according to Harmer (2001), some of the most widely-used speaking activities around the world. Role-plays and simulations are recommended activities to challenge the learners and to achieve authentic situations (Harmer 2001; Thornbury, 2005; Budden, 2006; Omari, 2015). Role-play is defined as any speaking activity where you put yourself into an imaginary situation or act as someone else. Learners therefore get the opportunity to experiment and practice different communicative techniques in different social roles and contexts (Budden, 2006). Role-plays and simulations serve as a springboard for real life language use and brings the world into the classroom. It is also a good activity for students with ELCA if the teacher introduces the role-play in the right way, the right time and at the right level. The students get the chance to be someone else and do not have to offer their own personal opinion (Thornbury, 2005).

### **2.4.3 The teacher and EFL classroom**

Teachers in EFL classrooms have a great responsibility as informants in the targeted language. As a teacher, one should have sufficient knowledge in English (i.e. he or she should master the pronunciation, grammar and expressions as well as a native speaker). Ideally, one should also have contrastive knowledge of students' language and culture, so that he or she can predict which of the language elements need special attention. Teachers should also be

able to analyze students' intermediate language so that they know how far along each student is in the language learning process. Only then can they offer suitable activities to help them on the road to a general language mastery (Manne & Helleland, 1991).

The primary goal of EFL teachers is to make it easier for their students to learn English. The instructor teaches the language to students, yet they may not learn it. Teachers provide their students with "input", which is not the same as "intake" (i.e. understanding and learning). Learning takes place within the student, and the teacher can therefore not control it. Thus, the responsibility for learning must be transferred from the teacher and onto the student. The teacher should simply be a facilitator for learning, one who controls the type and level of "input". However, students best learn to communicate by communicating, not simply by listening to their teacher speaking. Hence, students need to be active in the learning process. The teacher can explain, help, and advise the students, but they should do most of the talking when working with oral communication (Manne & Helleland, 1991).

When dealing with anxious students, Horwitz et al. (1986) states that educators have two options: "1) they can help them learn to cope with the existing anxiety-provoking situation; or 2) they can make the learning context less stressful" (p. 131). Reducing stress by creating a better context for EFL learning is the most important, but also the more difficult task.

To reduce the stress for anxious learners, the teacher must first create positive teacher-student relations to help students establish a positive image of themselves. In Stortingsmelding No. 11 (2008-2009) about teachers' education, it is emphasized that the relationship between student and teacher is a crucial part of the role of being a teacher.



Students will contribute to influencing the relationship, but it is the teachers' responsibility to facilitate for positive relations (Lillejord et al., 2011).

Positive relations involve a significant amount of closeness, openness, care, involvement, trust, support and respect for each other. It is also important that students have the feeling of "being seen" by the teacher. For a student, this often involves eye contact, a pat on the shoulder, and especially personal comments on events and experiences that have been important for the student. Recognition helps to ensure trust, equality and respect in the relationship between teacher and student. The teacher's recognition of students is not primarily what the person says or does, but more of a genuine respect for the students' experiences. Recognition of the learner's attempts of learning, even if they fail, is of great importance for their motivation, learning and development (Lillejord et al., 2011).

Learners who develop close relationships with teachers will experience greater confidence in exploring the classroom and the school as a place for learning. Studies have shown that positive and supportive relationships between teacher and students will help facilitate a positive learning climate (Lillejord et al., 2011). A classroom atmosphere where students receive constant encouragement and support help students develop the ability to take risks and experiment with the targeted language (Legutke & Thomas, 1993).

#### **2.4.4 Correcting mistakes**

According to Simensen (2007) EFL learning used to involve a strict progression in teaching, strictly controlled exercises, and error avoidance. English as an academic subject has gone through fundamental changes the past few decades. Today, the English subject involves different variations of English with an emphasis on making yourself understood

through communication. Students' entire performance is evaluated, not simply their language errors (Simensen, 2007).

Accuracy is defined as linguistically correct language, while fluency measures how well one can mobilize different language competences and skills. Some theorists believe that all errors should be corrected and that students should strive for absolute accuracy. If not, students will adapt the mistakes to their language. Others believe that the most important thing is fluency and that one should therefore not correct any mistakes made by students. Simensen (2007) states that "fluency is for everybody, accuracy is for some, and absolute accuracy is for a few" (p. 178). Thus, she implies that teachers should bridge the gap between these extreme theoretical positions. Errors should only be corrected when the activities focus on how to say things. The teacher should not correct mistakes if the focus of the activity is on what to say, considering that the errors do not seriously interfere with or change the meaning of what is said. Hence, it is very important that the teacher clearly states the purpose of the activities in the classroom. However, even though the teacher does not correct the mistakes right away, he or she should still take note of them and integrate it into other activities with a focus on the correct way of speaking (Simensen, 2007).

Lightbown and Spada (1995) contribute to this argument stating that "language is not learned by the gradual accumulation of one item after another" (p. 80). L2 learners often lose their motivation by a persistence on correctness in the earliest stages of learning English. Manne and Helleland (1991) continue explaining that the most important thing is to give students correct "input" at the right level and hope that correctness comes by itself. Students in lower secondary schools are often expected to take part in foreign language communication for which they do not have sufficient linguistic background to master. Brophy therefore stresses the importance of learning students about performance norms

and work expectations. Albert Einstein famously said, “A person who never made a mistake never tried anything new” (Goalcast, 2017). EFL learners need to understand that the school is not a place to merely demonstrate knowledge and skill, it is a place to learn. Thus, learners must know that “errors are normal, expected and often necessary aspects of the learning process” (Brophy, 1996, p. 3) – even the teacher makes mistakes. Therefore, learners must try “to measure progress by comparing where one is now with where one was, rather than by comparing oneself with peers or with ideals of perfection” (Brophy, 1996, p. 3).

#### **2.4.5 Identifying foreign language anxiety**

Speech anxiety can have profound effects on many aspects of foreign language learning. For teachers to be able to help and adapt the classroom situations according to ELCA students, educators must be able to identify students with such anxieties (Horwitz et al., 1986). McCroskey and Daly (1977) and Clement et al. (1994) discovered a connection between low self-esteem and FLA. Students with high levels of speech anxiety often had lower self-esteem than students with low speech anxiety. Furthermore, Khan (2015) states that students who participate in classroom discussions are usually viewed as motivated students and therefore get more attention and positive feedback. Shy students on the other hand are often considered as unmotivated and back-benchers. McCroskey and Daly (1976) concluded in their article that teachers often do not realize that some of their students have speech anxiety. Students with speech anxiety tend to be considered as low achievers, and as a result, the teacher does not expect much from them and ignore their “lazy behavior” in class. Horwitz et al. (1986) stress that teachers should always consider their students’ behavior mentioned above to be a result of anxiety and not just poor motivation, lack of

ability or inadequate background. It is important that educators acknowledge the existence of FLA, especially in their own classroom.

Al-Saraj (2014) offers a description of FLA and suggests clues teachers might look for when identifying these students. Students with FLA are afraid of being emotionally exposed and vulnerable, thus some students tend to use disruptive behavior (e.g., excessive joking), general avoidance behavior (e.g., missing class, arriving late), and physical action and movements (e.g., fidgeting). Additionally, they are more likely to be slow learners and struggle with reproducing the sounds of the targeted language even after a great deal of repetition. Some students also experience physical ailments (e.g. tension and headache) and underestimate their L2 competence. Al-Saraj supports the arguments of Khan (2015), McCroskey and Daly (1976), and Horwitz et al. (1986) about FLA and states that the symptoms driven by anxiety could easily be mistaken for lack of motivation and lack of interest in class.

Somewhat surprisingly, speech anxiety can also be found among students with the best results in the class. Researchers have found it to be a linkage between language learning and perfectionism (Gregersen and Horwitz, 2002).

#### **2.4.5.1 Learning and Perfectionism**

Gregersen and Horwitz (2002) found out that anxious and non-anxious learners differ on personal performance standards and fear of errors, and not necessarily on their actual performance. The study showed that FLA may stem from perfectionist tendencies in some cases. Hence, approaches used to help perfectionist learners may also be beneficial for students with language anxiety. According to Ramirez (1999) perfectionism is the result of learners having a set of unrealistic self-beliefs. Ramirez stresses the importance of

perfectionists working on developing more realistic expectations for themselves in order to overcome these self-defeating thoughts.

Gregersen and Horwitz (2002) goes on to express that teachers need to be cautious in front of their students with their own perfectionist tendencies. By being perceptibly strict on one's own expectations as a teacher, the students may also develop these tendencies. In fact, Brophy (1999) found in his research that criticizing and nagging on perfectionist students only encouraged more perfectionism. Additionally, giving perfectionist students additional time to complete assignments also contributed to increased perfectionism.

Finally, Brophy (1996) reminds teachers to remember to help the perfectionist students as well. Even though they rarely cause any trouble, they still need help. One suggestion, both for perfectionists and anxious learners, is to visualize themselves relaxing when they speak in front of people and they make mistakes. Another that seemed to work for the non-anxious students, is to continue talking even if mistakes are made. The goal is to focus on continuing the conversation or presentation instead of focusing on the errors and potentially freeze (Gregersen and Horwitz, 2002).

#### **2.4.6 What can teachers do to alleviate students' speech anxiety?**

A study conducted by Price (1991) showed that teachers had played a significant role in the amount of anxiety students had experienced in class. In addition to creating positive teacher-student relations, the teachers had reduced their anxiety by encouraging them and periodically discussing the importance of making mistakes in order to learn. Another student relaxed after the teacher had walked around the class, asking everyone to explain their language learning background. She then realized that the other students were at the same level as her. Alternately, some teachers had been a part of increasing students' anxiety. The

students described teachers who had criticized their accents while another had walked around the classroom with a stick, hitting students' desks while yelling "Pay attention!" if they were not listening (p. 106). But the most common feedback was on teachers who had turned the classroom into a place of performance rather than a place for learning (Price, 1991). Teachers need to be aware of how much their actions and decisions impact their students, especially the ones with FLA.

Some researchers suggest skill development as an approach to reduce students' speech anxiety, assuming that the major problem is limited knowledge about oral communication. Hence, if students' skill at communicating is strengthened, his or her anxiety would be alleviated. Therefore, teachers are suggested to provide opportunities for their student to become more experienced in communicating, so that they will feel more comfortable. On the other hand, there are researchers claiming that for highly anxious students, "a class that attempts to teach skills can actually boomerang – making them even more apprehensive" (Daly, 1991, p. 8). In addition, when people reach college, evidence suggests that the actual skill level of high and low anxiety individuals may not be that different. Highly apprehensive students tend to think that their skill level is lower than what it actually is (Daly, 1991). It is therefore vital that the teachers have good relations with their students and know their needs and limitations when it comes to their anxiety.

Daly (1991) recommends four classroom strategies for the teachers to reduce FLCA. Firstly, do not seat students alphabetically. It is likely that some anxious students will be placed towards the front if students are seated alphabetically. FLA students normally prefer to sit in the back where the other students cannot constantly see them.

Secondly, do not require oral performance. In most second language classes, teachers often mistake what students know based on how well they communicate that

information during oral presentations, oral readings or discussions in class. For an FLA student, what he or she knows about the material might not come across when having to speak orally (Daly, 1991).

Thirdly, do not call on students randomly. Instead, let students volunteer to participate or provide predictable patterns for participation, for instance calling on people row-by-row and seat-by-seat. Teachers tend to call on students in a random order to make sure that they are alert and paying attention. However, this random questioning creates great anxiety. Students might be prepared and know the answers to the different questions being asked. Yet the randomness of the questions and the pressure to perform verbally in front of the entire classroom can be too much (Daly, 1991).

Lastly, do not punish classroom talk. It is easy to assume that any talk among students that is not directly tied to a student-teacher interaction is bad. Too often teachers punish students for talking out of turn, whispering to each other or talking loudly during group assignments. Even though this might seem like talk that is off-task from the teacher's perspective, it might not be off-task for the students. For instance, students will often turn to a fellow classmate for clarifications of something being said in class, or they might share an example about what is being discussed. Instead of punishing all classroom talk, one should reward appropriate talk (Daly, 1991).

At the end of Price's study (1991) students were asked "Do you have any ideas as to how language classes might be made less stressful?" (p. 106) All the students seemed to have already thought about this and gave immediate answers. The general feeling was that smaller classes would make a big difference. Also, most of them mentioned the importance of getting to know everyone in class. This would make them feel more relaxed because it reduced the fear of being ridiculed and receiving negative comments, in addition to feeling

that all the other students are smarter and more confident. When it came to what the teachers could do to help alleviate their anxiety, students mentioned that they should give more positive reinforcement, encourage them to make mistakes and help them to develop more realistic expectations of themselves. However, the most frequent observation made in this study was that students “would feel more comfortable if the instructor were more like a friend helping them to learn and less like an authority figure making them perform” (p. 107).



### **3. Methodology**

The purpose of this thesis is to answer the research questions “Are English lower secondary school teachers aware of FLA?” and “Do they take steps to alleviate their students’ anxiety, and if so, which strategies do they employ?” The goal of the data collection was to find out about teachers' thoughts on speech anxiety in their own classrooms and how they adjust their lessons thereafter. Before collecting data, there was a lot of decision-making and questions about the process of conducting data that had to be considered. This methodology chapter will present the research strategy and design used for analysis (3.1). Furthermore, it will explain how the data collection took place and how the informants were chosen (3.2). Finally, in 3.3, implementation of the data collection will be presented, before discussing the ethics regarding the informants and the reliability and validity of the thesis.

#### **3.1 Choice of Method**

This is a case study where interviews and surveys are used to retrieve data. A case study is “A detailed examination of one setting, or one single subject, or one single depository of documents, or one particular event.” (Wellington, 2000, p. 90) The single subject this research addresses is oral communication apprehension in the EFL classroom. The data collection focuses mainly on information about this particular subject, both in the interview and the survey.

### **3.1.1 Quantitative and qualitative research**

When it comes to research strategy and the way to measure the phenomenon, it is important to be aware that qualitative and quantitative approaches are suitable for highlighting various types of questions (Postholm & Jacobsen, 2011). Qualitative research is “A range of methods concerned with the systematic investigation of social phenomena, using statistical or numerical data.” (Watson, 2015, p. 1) The quantitative research, usually in the form of standardized questionnaires, is very effective in asking many people about the same issue, thus gaining a broad overview of what many entities think. In this sense, this type of data is well-suited for commenting more generally on a topic (Postholm & Jacobsen, 2011).

Qualitative research is an inductive methodological approach (i.e. generation of theory) (Bryman, 2016). This type of strategy is far more resource-intensive, hence the data is usually limited, for instance to a few interviews (Postholm & Jacobsen, 2011). The goal of a qualitative study of practice is to explore social action in a real-life situation and to try to understand the participants’ perspectives. A qualitative researcher focuses on people's everyday actions and perspectives in their natural context. Research conducted at schools often focus on the actions and perspectives of teachers, students, the school management or the parents. However, Postholm (2005) claims that such research will clearly be colored by the researcher's theoretical standpoint. Theory at various levels gives direction for the research work, while the researcher's own experiences influence the research focus.

### **3.1.2 Mixed method research**

Mixed method research is a term widely used by researchers nowadays to refer to both quantitative and qualitative research within a single project, where both methods are

applied in the design, data collection and analysis. Using a mixed method study allows the researcher to find a common understanding and mutual corroboration through triangulating data from the different methods. Bryman (2016) suggests that employing both approaches increases the integrity and validity of the findings. In many cases, the qualitative strategy can provide a contextual understanding on top of the generalizable, externally valid findings.

Prior to data collection, researchers of mixed method studies need to decide the type of mixed method design to use in their project. Which of the methods precedes which, or do they have equal weight? (Bryman, 2016) The qualitative method is the principal data-gathering tool for my research, while I use the quantitative method to see if it complements the data I already found. I chose to conduct an interview as my qualitative method to find out if teachers are aware of the speech anxiety in EFL classrooms, what do they do to help their students overcome it and the connection between different factors in their classroom. As a quantitative method, I decided to conduct an online survey. The survey will give more generalized answers from Norwegian teachers and therefore might give the research more integrity.

### **3.2 Collection of data**

To collect data, six English teachers were interviewed concerning students' oral activity in the classroom and 83 teachers responded to the survey containing questions on the same subject. This chapter will elaborate on the collection method by looking more closely at the steps of choosing informants and how it was conducted.

### 3.2.1 Survey

Surveys are one of the most common methods used for data collection in L2 (Dörnyei, 2003). According to Postholm and Jacobsen (2011), a survey is commonly a quantitative method where the questions and answers are already made. The informants must choose one of the answers, and then these categories can be converted into numbers and processed statistically. Brown (2001) defines surveys (as cited in Dörnyei, 2003) as “Any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers.” (p. 6) Dörnyei (2003) further explains that surveys can yield three types of data concerning the respondents: Factual, behavioral, and attitudinal. Factual questions focus on who the respondents are (e.g., age, gender, religion, race and education). The behavioral questions are those questions which aim to find out what the respondents are doing or have done in the past. These types of questions typically ask about the lifestyle, habits, actions and personal history of the informants. Attitudinal questions aim to find out what people think regarding their beliefs, values, opinions, interests and attitudes.

SurveyXact was used to conduct my survey. University of Agder recommended SurveyXact because it does not save IP-addresses from the respondents, which is a requirement from the Norwegian Centre for Research Data (NSD). Additionally, it is easy to use, distribute and one can analyze the data and make diagrams in SurveyXact.

Postholm and Jacobsen (2011) and Dörnyei (2003) stresses the importance of having simple, short and a limited amount of questions. The respondents are usually not interested in spending much time on a survey. They might end up leaving the survey before they finish, or they might fall into a pattern and simply cross out random alternatives to finish faster.

Therefore, the survey questions were thoroughly evaluated before deciding upon 19

questions. There were ten behavioral questions, five attitudinal questions, and only three factual questions. SurveyXact did not allow tracking of specific respondents, thus presented the data arbitrarily. Therefore, there were no point in asking too many factual and personal questions. The last questions asked if the informants had anything they would like to add and providing a textbox to type a response.

The administrators of three different Facebook groups were contacted and asked for permission to publish my survey. The groups were “Undervisningsopplegg” with approximately 58,000 members, “Engelsklærere” with around 11,000 members, and “Engelsklærergruppa – Norwegian English Teachers” with almost 800 members. After receiving their approval, a short text was published explaining who the target audience were and information related to anonymity and time, along with the survey link. Despite the groups’ large number of members, it was assumed that many of the members were teachers at other levels and in other subjects and would therefore not respond to the survey. Most of the respondents completed the survey in the first three days, but the survey link was open for ten days. Altogether, 83 respondents contributed to the data, where 71 respondents completed all questions and 12 respondents only answered some of the questions.

### **3.2.2 Interview**

Qualitative interview is a process which involves gathering information from informants through dialog. In contrast to the survey method, interviews usually have a limited number of participants. Hence, the researcher can reach a deeper level with a more time consuming and personal interview (Postholm & Jacobsen, 2011). The aim is often to find out why something is happening or perhaps why it does not occur. The interviewer can probe into the participants’ thoughts, values, views, feelings and perspectives to collect their

data. However, Wellington (2000) stated that even though the method is designed to elicit perspective and views, it is important to be aware that the aim of such a method is not to establish an inherent truth. There is no absolute truth in social situations, there are only multiple truths.

There are different ways of conducting the conversation in an interview. For this study face-to-face semi-structured interview was chosen as the approach to collect data. The semi-structured interview increases the possibility of creating personal relations between the interviewer and the participants, which can result in a more open conversation. The interview consists of relevant questions formulated beforehand. Yet, the researcher is open to the possibility that the conversation may take a different turn than expected (Postholm, 2005).

The interview guide was constructed before conducting the interviews. It consisted of 32 questions with a few planned follow-up questions in case the interviewees did not provide enough information. The interview started with factual questions, asking the informants about age, education and their English class/es. A few attitudinal questions were asked subsequently, before a series of behavioral questions, and lastly a few more attitudinal questions (e.g. "Do you think that students who show reluctance to speak English in the classroom are prevent from learning English?").

The six English teachers who agreed to participate in the interviews received a consent form via e-mail. The consent form included essential information about the interviews, contact information and how they could withdrawal. Copies of the consent form were brought to each interview and the teachers were orally informed about confidentiality and anonymity related to their participation. Before starting the interview, the informants were asked if they still wanted to participate and sign the papers. The interviews were

audio-recorded and conducted in Norwegian, which all the informants agreed to. The shortest interview lasted for 22 minutes, whereas the longest 48 minutes. The looser structure of the interviews resulted in diverse data from each informant and different follow-up question, hence the difference in length. After all the interviews were carried out, the recordings were thoroughly transcribed, and the audio-recordings were deleted.

The interviews were conducted in Norwegian because most people are more comfortable and able to express themselves better when speaking their first language. The use of a recording device allowed me to be more present while conducting the interviews. Without the recording device and having to take notes, the setting of the interview would probably have seemed more forced, instead of a flowing conversation. Also, it diminishes the chances of misinterpretation when reading over the notes.

### 3.2.2.1 Informants for the interviews

The six interviewees were stationed in Agder at three different lower secondary schools. Table 2 provides an overview of information about the participants in the interview.

<b>Informants (Age)</b>	<b>Gender</b>	<b>Credits in English</b>	<b>Years of Experience</b>	<b>Work Place</b>
Amanda (27)	Female	60 credits (1 year)	2 years	Blomsterknoppen ungdomskole
Emma (27)	Female	60 credits (1 year)	4 years	Glitrefoss ungdomskole
Daniel (44)	Male	90 credits (1,5 years)	19 years	Nordsjø ungdomskole
Nina (49)	Female	60 credits (1 year)	20 years	Glitrefoss ungdomskole

Nathan (49)	Male	30 credits (0,5 year)	26 years	Glitrefoss ungdomskole
Simon (63)	Male	30 credits (0,5 year)	40 years	Blomsterknoppen ungdomskole

*Table 2: Information about the interview informants*

The informants represented two 8th grade classes, three 9th grade classes, and three 10th grade classes. In total, the informants consisted of three male teachers and three female teachers. They ranged from 27 to 63 years of age, two to 40 years of experience and 30 to 90 credits of English education. All the informants and the schools were arbitrarily given pseudonyms in order to make it easier to refer to data material in the thesis while protecting the privacy of the participants.

### **3.3 Ethics towards informants**

There are many guidelines and things to consider when conducting a study involving other individuals. The guidelines for research ethics created by NESH (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora) suitable for this study have been followed when conducting research. Firstly, there is a requirement of consent; the participants must be part of the research by their own free will and can withdraw at any time during the process. Secondly, the researcher is required to inform the participants about the purpose of the project. Thirdly, the researcher cannot replace any of the informants participating in the study. Lastly, the informants are entitled to confidentiality and the information they give must be treated accordingly (Postholm, 2005).

The participants received a consent form before the interviews were conducted. The form asked if they wanted to be a part of the study, laid out the goal for the research, and explained what it would mean for them if they participated. It was emphasized that



participation was voluntarily, and they could withdraw from the study at any time. There was a seventh teacher who agreed to do the interview but decided she decided to withdraw before the interview took place. Furthermore, the teachers received information about the interview being audio recorded, when it would be deleted, and that all informants and their work place would be anonymous. Lastly, the form stated my supervisor and myself as contact persons with mail and mobile number that could be used for any questions or uncertainties regarding the study. Both the interview guide and the consent form were sent to NSD for approval in December 2018 and approved in January 2019. The interviews were conducted in February and March of 2019.

The guidelines for anonymity of the teachers were followed by giving them and the schools where they work pseudonyms. The teachers who mentioned anything that could reveal the schools' location were replaced with more generalized terms. The teachers were also assured that I was the only one who would listen to the audio recordings of the interviews. At the end of the study, the audio recordings were deleted.

As a researcher, I have tried my best to respect the participants. During the interview an attempt were made to create a relaxed atmosphere and meet each teacher with a smile and see them as individuals. In this way, there were a greater chance of creating trust between the teachers and I. Additionally, the interviews were transcribed as identical as possible to the original conversation. Postholm (2005) states that the researcher's previous experiences can affect the analyzation of data. Hence, I have tried to put aside previous knowledge and experience as a teacher in lower secondary school and instead base the findings and results on theory and other previous research conducted in the field.

### **3.4 Reliability and Validity**

Bryman (2006) states that reliability “is concerned with the question whether the results of a study are repeatable” (p. 41). In other words, the study would be considered reliable if it was conducted again and the same results were obtained. Validity is another important quality criterion concerning the conclusion in a study. The main facets of validity are measurement validity, internal validity, and external validity. Measurement validity is concerned with the question whether the study examines what it is intended to measure. Internal validity focusses on whether the cause and effect discovered in the study holds water. External validity has to do with the question of whether the results can be generalized on to other similar research contexts (Bryman, 2006).

According to Postholm (2005) it is difficult to meet the requirements for reliability and validity in qualitative research. Meeting with participants and conducting an interview is a unique, timed situation. Throughout the study, I have tried as well as I can to fulfill the requirements for reliability and validity when selecting design, method for data collection and data analysis. Two methods were chosen for collecting data, which may help to increase the validity. It is impossible to know who answered the survey and if it was only English teachers at lower secondary school. However, the survey was only distributed in closed groups on social media, groups made for and by teachers. In addition, the message that were published in the groups and as an intro to the survey clearly stated that the survey was only looking for English teachers at lower secondary school to participate. The participants were made aware of their anonymity, which reduces the chance of the respondents being afraid to answer honestly.

During the interviews, clear questions were asked, trying not to lead the interviewees in any direction. Follow-up questions were asked if something were left unclear after the

interviewees answered a question. This was done so that it should not be my interpretation expressed in the analysis of the interviews. However, since I made the questions, the interviews are affected by my personal experiences and opinions. To keep this to a minimum, theory by well-known researchers who have conducted multiple studies in this field were read beforehand to find inspiration for the interview guide.

As mentioned previously, the audio recorded interviews were thoroughly transcribed. However, challenges did arise while interviewing Simon. The audio-device stopped recording for unknown reasons eight minutes and 33 seconds into the interview. This resulted in the rest of the interview not being recorded. I made sure to be observant throughout the interviews and be present in the conversations. Therefore, I had no problem remembering most of the conversation and sat down immediately after the interview was completed to write down what he had said. Even though I think I remembered everything, there is no guarantee that I did, and it is not his exact words. Based on this, the reliability and validity can be questioned.

This is a small study seen from a researcher's perspective. Thus, I cannot immediately say that what appeared in this study will apply to a larger study or to other teachers. I must be careful about pulling conclusions based on my data, because it is not sufficient. Although, the support from previous studies and theory on my finding and results help strengthen the validity.

## 4. Results

This chapter includes a presentation of the results representing teachers' behavior and perspectives in the classroom, gathered from the survey and the semi-structured interviews. The data from the survey will be presented first, followed by the most relevant data from the interviews, which will be organized topic-wise. The teachers who responded to the survey are referred to as respondents in this section, whereas the teachers who were interviewed are referred to as informants. The results that were not relevant to this study have been excluded. In addition, all interviews were conducted in Norwegian, thus, all utterances and quotes have been translated from Norwegian to English. The results from SurveyXact are offered in percentages. However, the program rounds the number up or down to the nearest full number, and therefore the total percentage might not always be 100.

### 4.1 Results from the survey

The survey was available to respondents for ten days. Within that time 83 people responded to it, where 84 percent were females and 16 percent male.

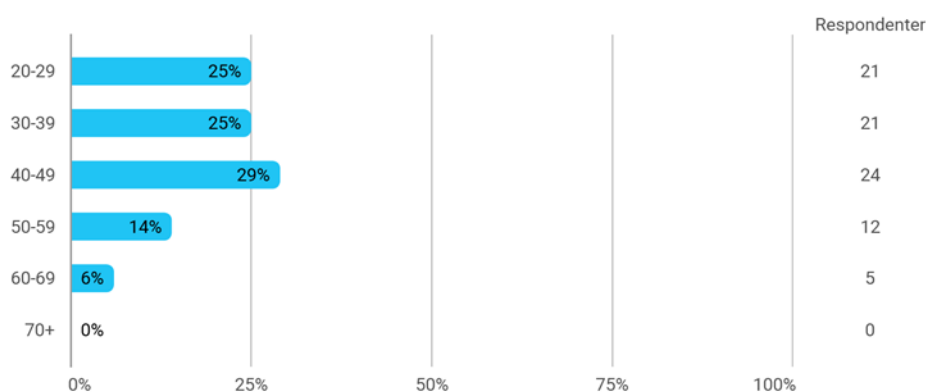


Figure 1: Age of respondents

Figure 1 shows the distinction in age. The majority of the respondents were between 20 and 49 years of age. Below 20 years old was not an option, considering that there are no educated teachers at that age.

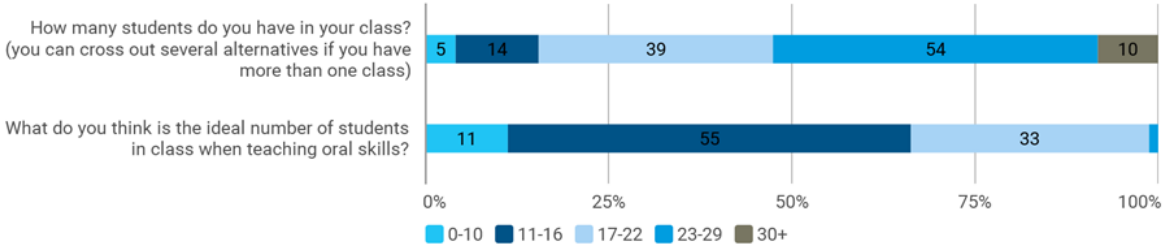


Figure 2: The actual and the ideal number of students in class

The teachers were asked to list how many students they had in their English class and what their ideal class size would be (Figure 2). Over half of the respondents (54 percent) listed 11 to 16 students per class to be the ideal number. While 33 percent reported that 17 to 22 would be ideal. Of the remaining teachers, 11 percent recommended zero to ten, whereas only one percent wanted 23 to 29 students. Looking at how many learners each teacher has, we see that only 14 percent have what the majority thought of as the ideal number (i.e. 11 to 16 students). The most common number of students according to the survey findings are classes with 17 to 22 students (39 percent) and 23 to 29 students (54 percent).

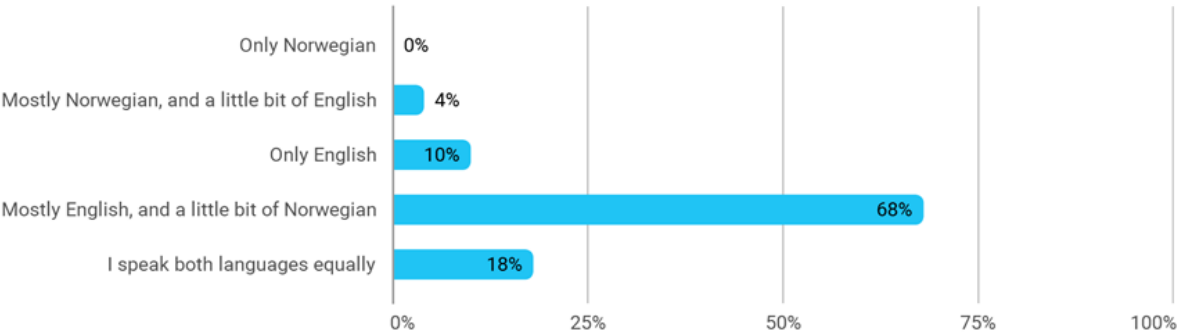


Figure 3: Which language teachers speak in EFL class

The next question in the survey asked which language teachers speak in English class (Figure 3). Most teachers speak *mostly English, and a little bit of Norwegian* (68 percent). Of the remaining teachers, 18 percent speak *both languages equally*, ten percent speak *only English*, and four percent speak *mostly Norwegian, and a little bit of English*. The fact that some English teachers in lower secondary school spend most of their time speaking Norwegian might come as a surprise. However, one must consider that some of these classes might have a classroom with only immigrant students or students with other reasons for being a beginner in English.

Teachers were also asked if they expect their students to speak English in class. 20 percent expected their students to *always* speak English in class, whereas most of the respondents (68 percent) *very often* expect it, and 11 percent sometimes expect it. Furthermore, it was evident that teachers find practicing oral communication as important. 83 percent listed it as *very important* and 17 percent listed it as *important*. Not one respondent answered with *not important, slightly important, or moderately important*.

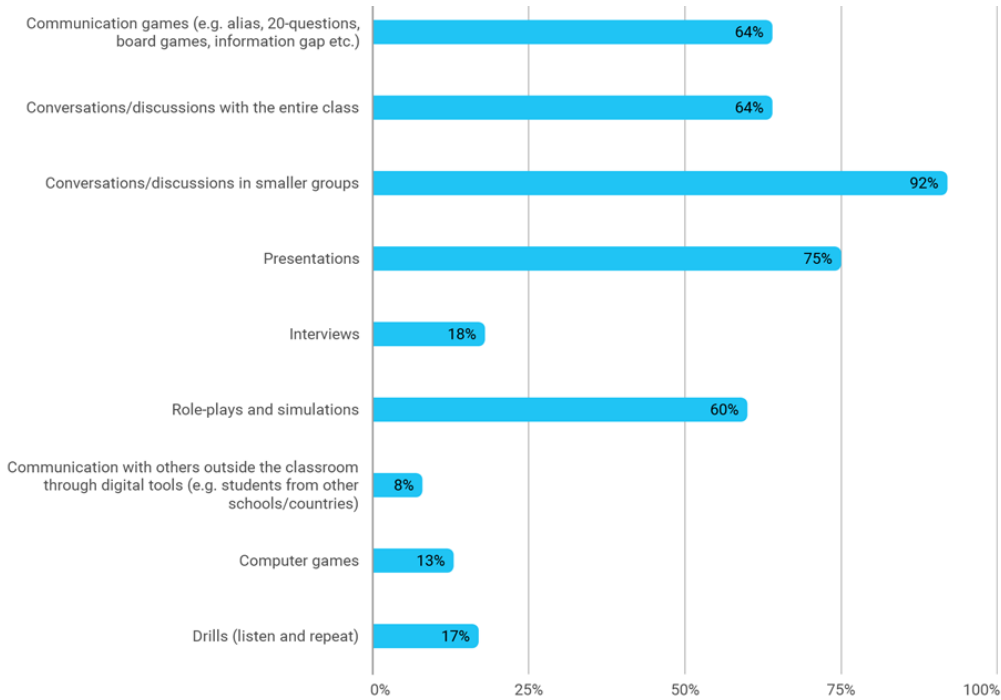


Figure 4: Activities frequently used when teaching oral skills

Figure 4 shows the activities teachers regularly use when teaching oral skills. Almost everybody claimed to use *conversations/discussions in smaller groups* on a regular basis (92 percent). Following, 75 percent use *presentations*, 64 percent use *communication games* and *conversations/discussions with the entire class*, and 60 percent use *role-plays and simulations*. Activities that less teachers frequently use are *interviews* (18 percent), *drills* (17 percent), *computer games* (13 percent), and *communication with others outside the classroom* (eight percent).

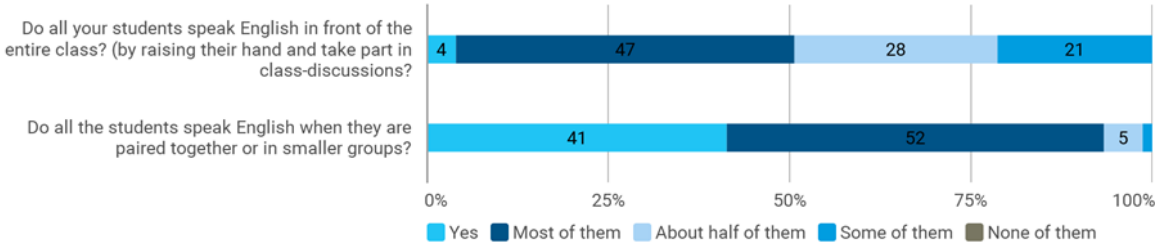


Figure 5: Students’ oral activity in the classroom

Figure 5 shows the questions asking if all their students speak English in front of the entire class (either by raising their hand or taking part in class-discussions) and if all their students speak English when they are paired together or in smaller groups. The results show a big difference in students’ oral participation. Respondents listed that *most of them* (47 percent), *about half of them* (28 percent), and *some of them* (21 percent) speak English in front of the whole class, while only four percent answered *yes* (i.e. all students speak English in front of the entire class). There is a significant difference when looking at pair and group work. Among the teachers, 41 percent said *yes*, all students speak English in these kinds of activities, and 52 percent said that *most of them* do. Only five percent said *about half of them* and one percent answered *some of them*.

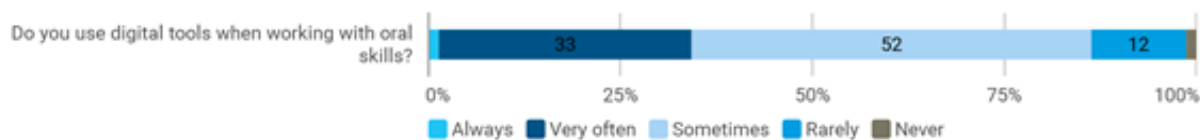


Figure 6: The use of digital tools

When asked if they use digital tools when working with oral skills, one percent claimed to *always* use it, 33 percent use it *very often*, 52 percent use it *sometimes*, 12 percent use it *rarely*, and one percent *never* use it (Figure 6).

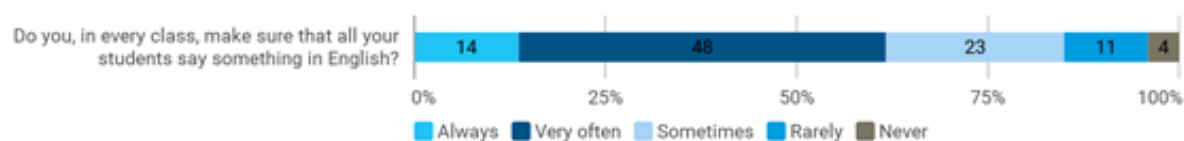


Figure 7: Do you make sure that all students say something in English?

Furthermore, the respondents were asked if they make sure that all their students say something in English (Figure 7). Most of the teachers responded with *very often* (48 percent). 14 percent *always* makes sure of it, 23 percent *sometimes* makes sure of it, 11 percent *rarely*, and four percent said they *never* do.

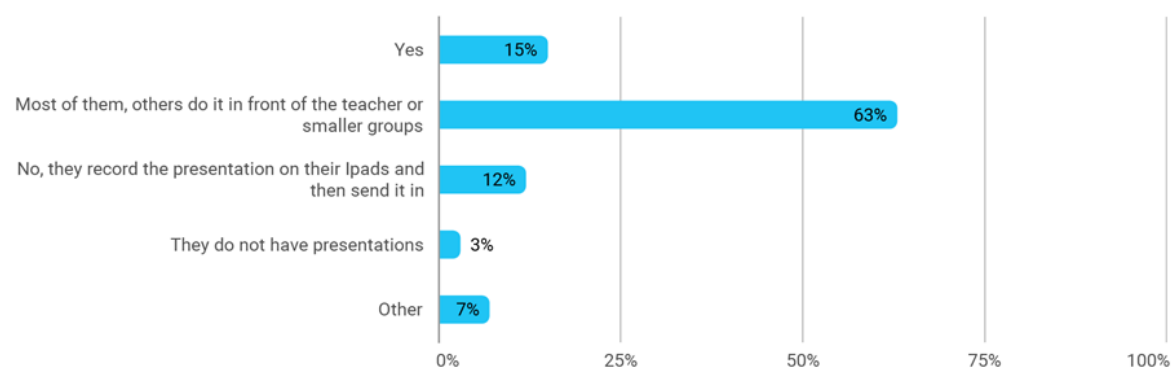


Figure 8: Do all students hold oral presentations in front of the class?

As a follow up, teachers were asked if all their students hold oral presentations in front of the class (Figure 8). In the majority of cases (63 percent) most of the students have their presentations in front of the class, while others present their material for only the teacher or in smaller groups. 15 percent have all students present in front of the class,



whereas 12 percent of the teachers let students record it on their iPad and send it in. Three percent do not have presentations. Seven percent answered *other*, where they had to fill in a blank space. One teacher said some of the students presented in front of the class and some by using Chromebook tablet. The other teachers said that none of the students are expected to present in front of the class. They normally hold presentations in front of half the class or smaller groups. In certain cases, students can present in front of the teacher and one or two classmates.

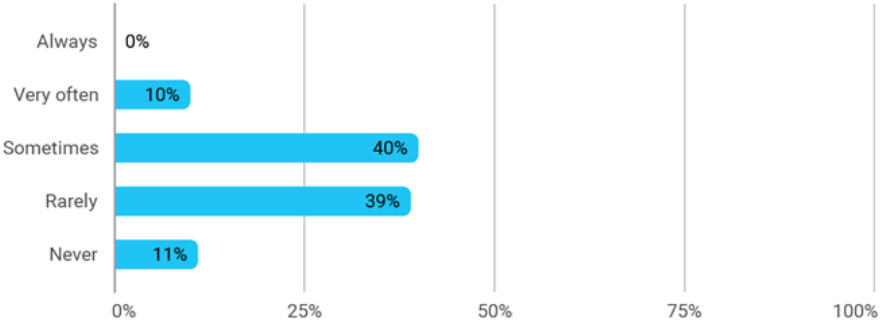


Figure 9: Do you correct mistakes when your students speak English in the classroom (grammar, pronunciation, intonation etc.)?

Furthermore, teachers were asked about their behavior and thought towards making mistakes in, for instance, grammar, pronunciation and intonation. Most of the teachers either correct their students *sometimes* (40 percent) or *rarely* (39 percent) when they make mistakes while speaking English in the classroom. Whereas ten percent claimed to do it *very often* and 11 percent said they *never* correct them (Figure 9).

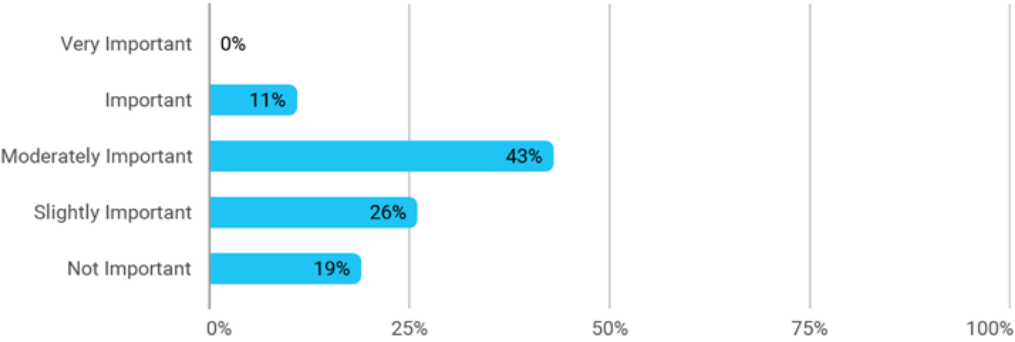


Figure 10: How important is it to NOT make any grammatical mistakes while speaking?

When asked how important it was to not make any grammatical mistakes while speaking, the teachers' responses were divided (Figure 10). The smallest number of teachers (11 percent) said it was *important* not to make any mistakes. 19 percent said that absolute accuracy is *not important*. The majority however landed in the middle, claiming that absolute accuracy is *moderately important* (43 percent) or *slightly important* (26 percent).

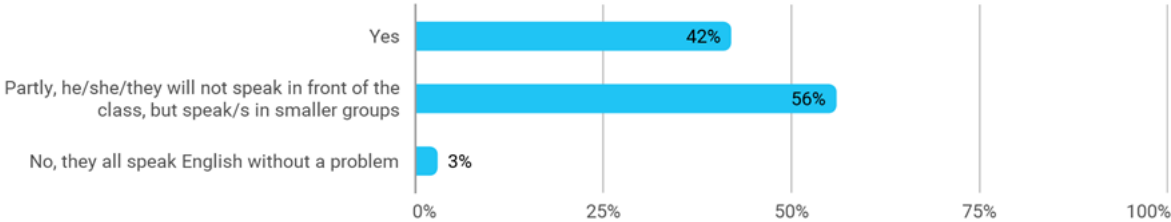


Figure 11: Are students afraid to speak English in class?

Moving over to speech anxiety, the next question asked whether the respondents have anyone in their class who are afraid to speak English (Figure 11). 98 percent admitted having students with severe or minor speech anxiety. Out of the 98 percent, 56 percent said that the students will not speak in front of the class but will speak in smaller groups. Whereas only three percent claimed to not have anyone who were afraid of speaking English in their class.

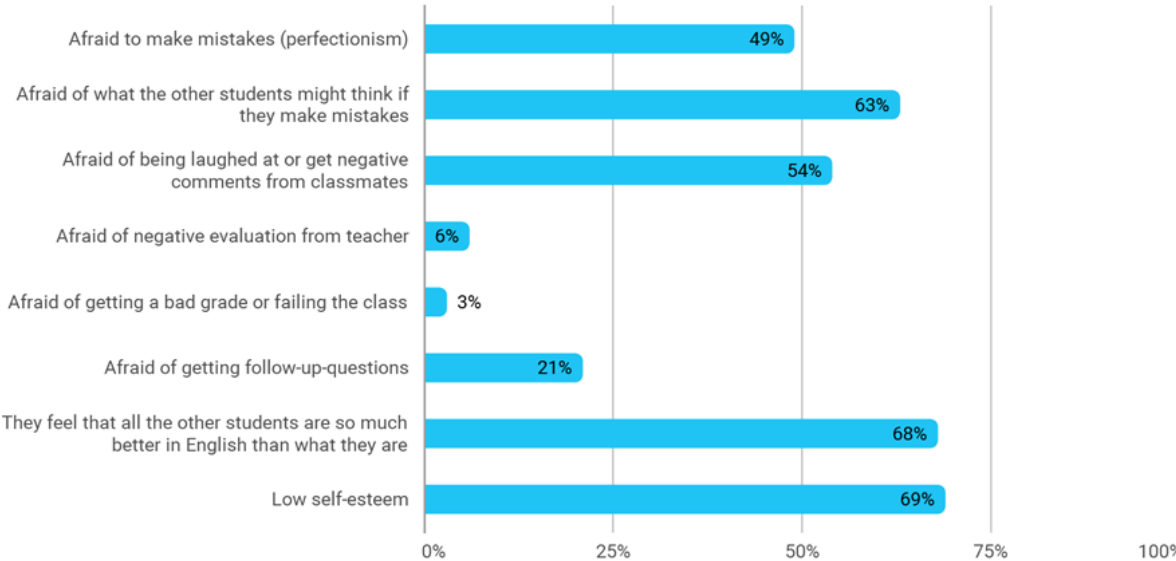


Figure 12: Main reasons for speech anxiety (respondents)

In addition, the teachers were asked “What do you think are the main reasons for students who are afraid to speak English?” (Figure 12) Most of the respondents believed *low self-esteem* (69 percent), *feeling that all the other students are so much better in English than what they are* (68 percent), and *afraid of what the other students might think if they make mistakes* (63 percent) were the main reasons for students being afraid to speak in the classroom. Furthermore, 54 percent listed *afraid of being laughed at or get negative comments from classmates* and 49 percent listed *afraid to make mistakes* (perfectionism) as causes for speech anxiety. A minority also listed *afraid of getting follow-up questions* (21 percent), *afraid of getting negative evaluation from teacher* (six percent), and afraid of getting a bad grade or failing the class (three percent). In other words, it is believed among teachers that the anxiety stems from their own self-perception and feeling uneasy around the classmates, and not so much uneasiness towards the teacher.

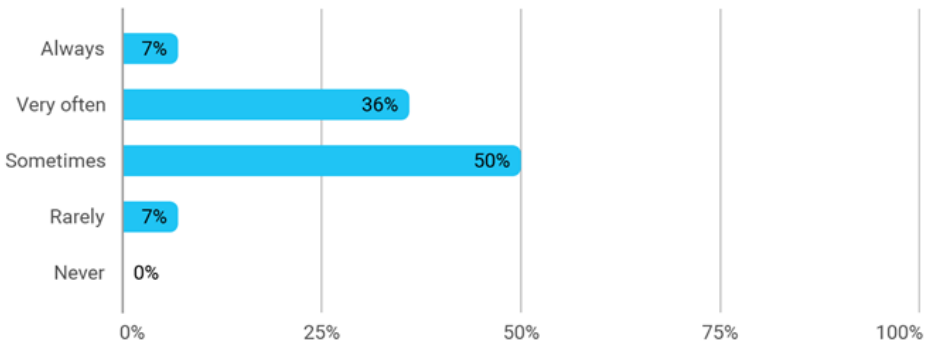


Figure 13: Does speech anxiety serve as impediment for students to learn English?

Finally, they were presented with the question; “Do you think that the fear of speaking English in the classroom in some ways prevent students from learning English?” (Figure 13) All the teachers agreed that it does hinder students somehow. Most of the teachers said that it *sometimes* prevents students from learning English (50 percent). 36 percent said it *very often* prevents them, while seven percent said *always*, and seven percent said *rarely*.

Lastly, the respondents were given the opportunity to add information in a blank space at the end of the survey. Seven teachers decided to give a response. One of the teachers wrote “Although I try to emphasize the importance of speaking English in class to the students, there will always be some students who are afraid to speak out loud.” Furthermore, the teacher claimed to constantly remind students that it is okay to make errors, however he or she suggested that the issues might come from outside the classroom. Another stated that dyslexia and other language disorders affect the level of oral communication and speech anxiety. While one said that the issue might be that students are afraid because they do not know enough about the topic being discussed in class, hence, they do not feel comfortable contributing to the conversations. The last few teachers wrote that it was difficult to give exact answers and methods because the classes they teach are very different from each other.

## **4.2 Results from the interviews**

### **4.2.1 Class sizes**

Compared to the average amount of teachers in the survey, almost all the informants had fewer students in their class, and one of Emma’s classes even had the ideal number of students (i.e. 11 to 16 students). Nathan, who works at Glitrefoss ungdomskole has 19 students in his class and explains that only a few years ago the classes consisted of 30 to 32 students. With that many students, it was hard to talk together as one group, especially in foreign language classes. Students had more barriers to speak out loud and were reserved because of the added pressure. Therefore, he prefers when the number of students is below 20.

Simon, from Blomsterknoppen ungdomskole, with 21 students in his class, argues that ten is the ideal number. There are many activities which are almost impossible with 30 students. For instance, taking one student out of class at a time to talk about a text or something they have been working on, would be difficult. First, it would take a long time to carry out. Secondly, the rest of the class would probably be assigned to work with grammar tasks, which would not be efficient 99 percent of the time. With ten students, you can take one student out of class and still be able to keep an eye on the remaining students by, for instance, keeping the door open. The English classes at Blomsterknoppen ungdomskole are divided into two smaller groups once a week. Thus, Simon has been able to experience how it is with only ten students in one class and he finds it very valuable. Amanda, from the same school, with 20 students in her 8<sup>th</sup> grade class and 24 students in her 10<sup>th</sup> grade class supports her colleague. Her ideal number of students however is somewhere between ten and 16. As a teacher, you have more time to help each student to get started with different tasks or find the words they are struggling with, as opposed to if there were many students in class. With many students, there is a bigger chance that one might sit by themselves, without having anyone to talk to. Or maybe a pair of students get stuck in discussion, because the teacher does not have the capacity to walk around and help everyone.

Nina, who is a colleague of Nathan, mentioned that having 30 students in one class was too many. However, she also stresses the fact that the fewer students in a class, the more visible each student is. Even though this is a good situation for the teacher, students with EFLA might feel like they are constantly in the spotlight. Therefore, a class should not have less than 12 students, according to Nina, but not more than 20. As of now, she has 17 students, and has great experiences with that class size

On the contrary, Emma from Glitrefoss ungdomskole and Daniel from Nordsjø ungdomskole does not think there is such a thing as an ideal number. Daniel, with his 21 students, shortly states that it all depends on the class environment. Emma agrees, explaining that her 8<sup>th</sup> grade class with 25 students are far more talkative and comfortable with English compared to her 10<sup>th</sup> grade class with 16 students.

#### **4.2.2 The importance of oral communication**

There was no hesitation among the informants when asked if oral communication is important. They all agreed that it is very important since English is a world language. Students need to be able to express themselves orally in work situations and when travelling to or talking with people from other countries. Simon continued, stating that oral communication is the basis for coexistence in society. Both verbal and nonverbal communication are important elements in building relationships and in developing ourselves as human beings. They must be able to make themselves understood in their private life and in a job context. According to Emma, many students will probably have to master the language later in life in different than what they might think in lower secondary school.

##### **4.2.2.1 What are the best ways to learn oral communication?**

The best way to learn oral communication is to “talk, talk and talk” as Nathan said. Students need volume training to improve their speaking skills and to become more comfortable. Emma added that it needs to be through a variety of different tasks and activities. Certain tasks might fit one group of students well, while it might not work as well for others. Variation is also necessary for students to practice their English in different settings and using different parts of the language. Amanda and Daniel stressed the

importance of using authentic situations, where students understand the purpose of the activity. In addition, Daniel and Simon also mentioned input as a tool to improve oral skills. To develop one's vocabulary, one must be exposed to and practice new words and expressions. Finally, Nina talks about how she strives towards creating a safe classroom environment built on respect and trust, because only then will students dare to explore the language.

#### **4.2.2.2 Is English or Norwegian the primary language in the EFL classroom?**

All the teachers try to speak as much English as they can in class and only use Norwegian when it seems necessary. They see the significance of creating enough input for their students. Norwegian is only used when English grammar is taught, or if something needs to be translated for students to understand. Simon seemed to be the teacher who mixed the two languages the most, explaining that many of his students struggle with English. Furthermore, he said that he tries to speak as much English as possible, "researchers say you should, otherwise students just wait for the translation". Yet, in his experiences, if he only speaks English, he will spend a lot of time afterwards going around to help several students. He will have to repeating to them everything he just said, because they did not understand.

Students are mostly expected to speak English in the eight different classrooms. However, there are always some of the learners who forget, but a friendly reminder usually helps. In Emma's experience, long sequences often result in many students switching over to Norwegian. Therefore, she usually tries to have shorter activities, more variation and constantly walk around the classroom and motivate them to keep communicating in English. Nathan and Simon also encourage their students, but if the weaker learners do not know

how to say something in English, they can say it in Norwegian. It is more important that they dare to say anything at all, even if it is in Norwegian. On the other hand, the stronger students are always expected to use the English language when communicating in class.

The informants were then asked if they make sure that all their students speak English in every EFL class or if it is even possible. The teachers disagreed slightly on how attainable it is in similarity to the respondents. Nathan said that it is possible, and it is a goal he has for every English lesson. Daniel tries to facilitate his classes so that every student will at least say something, but he cannot guarantee that every single student speaks when they work in pairs. The teachers from Blomsterknoppen ungdomskole said it depends on what they do in a given lesson. Some lessons are primarily writing sessions or at least with a focus on writing. However, if the focus is on oral skills, then they try to make sure that all students say something. Nevertheless, Simon points out that it is very difficult to make sure that each student gets enough practice with only two English lessons each week (i.e. 90 minutes in total).

#### **4.2.2.3 Do students like to speak English in class, according to their teachers?**

According to Nathan, his 10<sup>th</sup> grade students do not mind speaking English. There are no barriers and they have a safe class environment. Nina's 9<sup>th</sup> graders are also comfortable speaking English and several of the students are orally active. In Daniel's 9<sup>th</sup> grade, about 90 percent think it is okay, even though most of them are not very skilled. Simon's 9<sup>th</sup> grade is very divided. He has students who are almost fluent in English, and then there are other students who are very weak. The weaker students do not like to speak English in front of the class because they are afraid of making mistakes.



Emma and Amanda are in similar situations. Both their 8<sup>th</sup> grade classes are more comfortable speaking English compared to their 10<sup>th</sup> grade classes. All their 8<sup>th</sup> grade students speak English when working in smaller groups and they have all held presentations in front of the entire class. Emma said that her students are not afraid of speaking, they just think it is uncomfortable. Somehow, they all manage to force themselves to present in front of the class even though some of them do not say much. In 10<sup>th</sup> grade, on the other hand, there are more students who hold back and some of them refuse to say anything at all. Although, when Amanda's classes are divided in two, more students dare to participate. When asked why her 10<sup>th</sup> graders were less willing to speak English, she explained that she recently took over the class and therefore did not know. Emma, however, has been working hard to get them to speak since they started in 8<sup>th</sup> grade. Apparently, it has been very hard without much help from the students' parents.

#### **4.2.3 Oral Activities**

Finding activities that will engage and motivate students is very important to get the learners to speak English. After all, as Nina said "They are the ones who need to learn the language. I already know it." Therefore, teachers need to provide students with tasks which will make them speak as much as possible.

All the teachers were asked about the types of oral activities they prefer to use in the classroom when practicing oral communication. Nathan's favorite activity is whenever the entire class engages in conversation about a topic. However, the most commonly used one, and the one he finds most effective is whenever two-and-two work together. Often, students read a text in pairs and then converse about it orally. Daniel also uses a lot of pair work and sometimes puts a timer on them. For instance, they must keep the conversations

going for four minutes. This pushes students to produce more and after one sentence just say, "I'm done." It is also a great way to practice towards the oral exam. However, his favorite activity is when the entire class talk at the same time. During this activity, the students do not talk to anyone, just out loud for themselves.

Nina explains that even students who are afraid to speak English dare to speak if the others in the classroom do not hear what they are saying. She uses a similar exercise that she calls A-Z. The students are paired together in groups decided by her. Nina starts the activity by writing a big "A" on the blackboard. One of the students goes first, starting the conversation with a word beginning with the letter "A". For instance, if the topic is about the 60s, the student can say "A thing I know about the 60s..." The first person talks until Nina writes "B" on the blackboard, and then it is the other person's turn; "But, they didn't like war in the 60s". In this exercise, the importance is not what one says, but merely that one says something. One time, a student said "God, is everywhere!" on the letter "G". It was far off topic, but it did not matter.

Simon prefers to use smaller discussion groups, mostly two-and-two in order to facilitate for the weaker students. For one of his tasks, every pair receives a different part of the same text. They rehearse their part before reading it out loud to the rest of the class in the right order. By giving students time to rehearse, the nervous students might feel a sense of achievement. Another activity requires students to send a story to Simon prior to the lesson, and he creates a Kahoot based on these stories. In that lesson, the students must walk around the classroom and listen to the others' stories to gather information for the Kahoot. The more stories one student hears, the better chance he or she has to win at the end of the lesson, thus the students get to talk to everyone in class. Simon explained that their competitive side usually exceeds their reluctance to talk to the "not so cool" students.

Emma mentioned many different activities when asked about her favorites. One favorite was *Four Corners* where the teacher reads different statements, one at a time. The students must then choose between four corners in the classroom. The corners have a poster on the wall saying *strongly agree, agree, disagree, or strongly disagree*. After the students have chosen a corner, the different corners discuss within the group why they chose that specific corner. Afterwards, the groups explain why they chose that corner, and discuss with each other. In the end, the students have a chance to change their opinion. Another activity she is fond of is *Alias*, where students create the list of words themselves which relate to the topic they are working on. Lastly, *Gallery Walk* was mentioned. The last time they used this activity, students were divided into groups and each group had to make a poster about a historical war chosen by Emma and hang it up in the classroom. Then they were put together in new groups with one member from each poster before walking around the classroom to the different posters together. Whenever they came to a poster about a war, the student who had taken part in the making of that poster had to tell the story and explain the poster.

Amanda, on the other hand, is a game enthusiast and loves when she can bring them into the lessons. One can have great learning outcome from games, and according to Amanda, students also find it motivating. A game she is currently using is called *Code Names English Edition* where one student is the spy master and gives hints to the other students. The other players discuss what the different clues can mean. The game requires students to work together, be familiar with various meanings of words, and how these words can be connected to other words. The game does not have just one winner, rather they win as a team. Emma said that using games is often hard to do with the entire class. Hence, she only uses it when the classes are divided in two.

#### 4.2.3.1 Role-play

Simon, without much hesitation, said that role-play was his favorite activity to practice oral communication, and especially the one where they pretend to have their 20-years reunion. This role-play can only be used once during the three years in lower secondary school. The students receive their role two days in advance, and they are usually a bit peculiar and very creative. For instance, one role has an amputated leg for various reasons, one is a gambler, one is a prostitute and so on. Simon brings champagne soda and some of the students might bring costumes. It does not take much to change the atmosphere in the classroom, and the students are generally very excited. The role-play last for the entire class, and students walk around and get to know their old classmates and figure out how their life has played out. It has been a great activity every time Simon has used it, and everybody gets to speak a lot of English and enjoy themselves.

Another type of role-play is speed-dating, which Simon and Nathan have used many times. The speed-dating situations should be situations students can relate to or maybe even have experienced. For instance, a parent and a child, where the child is trying to get permission to stay the night at a friend's house, but the parent will not allow it.

Most of the teachers have good experiences with role-play. It seems to be easier for learners to engage in discussions when they do not have to use their own arguments and can be someone entirely different. They are also faced with authentic situations, where it is easier for them to come up with an opinion. Nathan and Nina underline that to make it work, one must first create a safe classroom environment and provide students with roles that are comprehensible.

Nathan and Emma seem to think of role-plays as something that needs to be presented. Emma has good experiences with it, stating that even the girls in 10<sup>th</sup> grade who

refuse to speak English presented their role-play in front of her. The girls only read what the manuscript said but at least they said something. She has used role-plays such as *The Death of Baldur* from Norse Mythology and *Macbeth* by Shakespeare. Nathan on the other hand has barely used role-plays and is not fond of the activity. In 8<sup>th</sup> grade he introduced them to *Little Red Riding Hood*. However, he said role-plays had always made him uncomfortable and he finds it difficult to engage in it.

#### **4.2.4 Correcting mistakes**

The teachers were asked if they correct their students when they make errors while speaking in class. Simon said he never corrects them, at least not in front of the class. Nathan said he might correct them while they read, and then the students will repeat it after him, but he never corrects them while they speak. However, he would never correct anything in the beginning of 8<sup>th</sup> grade. It is important to get to know everyone in your class, and they need to get to know you as a teacher and understand that you are only there to help them. Nina also stresses that it is more important that they speak and therefore does not correct them unless they are working with specific language elements in that lesson. Instead of correcting the mistakes in an obvious way, she often just replies to the student and uses the correct way of speaking in her response. Emma, Amanda and Daniel correct students who are comfortable with it. Daniel often takes note of the different mistakes made in class and later teaches the correct way.

When asked how important it is to not make any grammatical mistakes while speaking Simon, Nathan, Nina and Daniel agreed that it was not important. "Communicative competence trumps grammatical correctness," according to Nina. Daniel said it used to be more important but not anymore. The most important thing is to make oneself understood.

Emma and Amanda on the other hand were more concerned about the evaluations and oral exams and stressed that the most basic parts of the grammar (for instance is/are and have/has) are important.

Furthermore, the informants were asked if they thought their students felt like they were being evaluated when speaking in class. Nathan and Simon believe everything should be a part of the evaluation, and the students are therefore always being evaluated. Though, they both make sure that their students know that it is better to say something, even if it involves many errors, than to not say anything. Nina was torn between the two. She said it is important to not create an atmosphere based on evaluation too soon. However, teachers need enough evaluation material, and therefore everything is a part of the grade. Although, she has explained to her students that practice is important and that no one is good at taking penalties in soccer on their first try. One must take about 100 penalties before one is starting to get better. It is the same with English. On the other hand, the teacher needs the assessment. Amanda, Emma and Daniel do not evaluate their students apart from presentations and prepared assessments. They try to make sure that the students know exactly when they are being evaluated and when they are only practicing. Although, if they are in between two grades, their classroom participation can be a positive attribution.

#### **4.2.5 Digital Mediation**

The three schools represented by the informants are very diverse when it comes to digital mediation. Glitrefoss ungdomskole has a computer room full of laptops that students can use while they are at school, but they are rarely used to practice oral skills in English. Nathan prefers face-to-face communication over digital communication, and therefore does not miss any digital resources. Although, if he were to use any digital resources, he would try

to introduce gaming into the classroom and relate it to the English subject. On the contrary, Nina wishes the school had enough resources to provide more digital opportunities. Her dream is to have a sound studio where students can listen and produce sounds and conversations with others.

Nordsjø ungdomskole provides their students with their own Chromebook tablet. Daniel claims to be terrible at using it for oral communication. It seems like most teachers use it for written assignments and gathering information. Lately, however, the students have paired up and recorded themselves and then they listen to it and evaluate their speaking skills.

Blomsterknoppen ungdomskole gives all students their own iPad with different apps, which they use every day for different activities. Now and then Simon plays a song in the classroom, without giving any clues of what the song is about. Afterwards, the students open their iPads and audio record their own voice, explaining what they think is the message of the song. The recordings are sent to Simon. When everybody is finished, he might read what the artist said the song is about, but a song can have many different interpretations so there is no correct answer. Then, he often retells some of the students' responses, anonymously. The answers he chooses are often responses he knows that students will recognize to be their own, and it is often by students who usually do not say much. This can give them a feeling of accomplishment. Their answer is told to the class because it was very good, and there are also no mistakes in what is being said. They are greeted with positivity from the teacher and the class on their contribution. This can help create motivation to continue to participate orally in lessons and to reply more on their own answers. The homework given by Simon is also often asking them to submit an answer orally, and then they get written or oral feedback from him on the iPad.

#### **4.2.5.1 Gaming**

All the informants agreed that students who play games with communication are generally better than students who do not. They know more everyday words, use contracted form, know how to produce grammatically correct sentences, and demonstrate good intonation and pronunciation with less Norwegian-English accent. Amanda told her own story, saying that she did not like English in elementary school. English was difficult and it made her uncomfortable. Nor was it something she used outside of school. When she started to play games on the computer she was forced to communicate with others. Using it every day in authentic situations helped her confidence and language knowledge. Thus, she also started to take a liking to the English language and dared to take more chances, such as raising her hand in English class.

At the same time, from Nathan's experiences, many of the gamers have gained so much self-confidence when it comes to communicating in English, that they think they do not have to use any extra energy on learning the different topics. Hence, they fall through when it comes to evaluations. On the other hand, they have low self-esteem outside of the English classroom and do not participate in other subjects at school. It might be the only place where they feel a sense of accomplishment.

#### **4.2.5.2 Presentations**

All the informants, except from Simon, make their students present in front of the class. In special cases, however, they can present for just the teacher and a few students. Simon no longer has any presentations in front of the class. He stated, "I do not think it is necessary to put the weaknesses of the students on display in front of the entire class. In those kinds of presentation, one measure more if students manage to cope with the



nervousness than anything else.” Simon does not think these types of presentations belong in the English subject, since they practice it in other subjects. At Blomsterknoppen ungdomskole, students make their presentations in an app on the iPad. This app allows them to create their own text, insert pictures and use all the other elements of a regular PowerPoint presentation. To complete the presentation, they record their own voice for each slide in the PowerPoint. This way, the presentation can be played as a continuous film. Sometimes students are asked to show their movie-presentation in front of the class, but this is optional. Amanda uses this method in addition to the normal way of presenting.

#### **4.2.6 What are FLA students afraid of?**

Being afraid of making a fool of oneself or of making mistakes was mentioned by five of the informants (Nathan, Emma, Nina, Amanda and Simon) when asked about the main reasons for speech anxiety. Nathan contributed by saying that they are also afraid of being laughed at when speaking, which is often connected with making mistakes. There is no one in his class like that, but he knew of other classes at Glitrefoss ungdomskole where students sometimes laugh and make condescending comments to their classmates. He was probably thinking of Emma’s 10<sup>th</sup> grade class where some of the girls do not want to say anything at all because they are afraid of making even the smallest mistake. Emma repeated throughout the interview how difficult it has been working with that class. Simon’s students are also afraid of making mistakes, even though there is a good environment in his class, where no one is being laughed at. However, the weaker students are afraid of being evaluated and making mistakes in front of the students in class who can almost speak fluently. Similarly, Nina thinks many students in general are afraid to make mistakes. Although in her 9<sup>th</sup> grade class she has some girls who are talented when it comes to written and oral skills, but they

are very shy. Based on that, she thinks the problem for many of her students is not that they are afraid, but rather about them simply being reserved and quiet people. In addition, Nina and Amanda mentions dyslexia as a contributing factor.

Moreover, Daniel said that some of his students are lazy and therefore will not participate as much. Nevertheless, most of the students are afraid based on lack of confidence in themselves and in their English-speaking skills. Daniel, together with Emma and Simon, showed concern over how students are practicing English in elementary schools. Simon and Emma said it seems like they have mostly been working on written tasks and building vocabulary, instead of focusing on forming sentences and producing speech. In addition, Emma and Daniel do not think that their students have been met with many requirements before starting lower secondary school. Hence, they are used to not having to say or do much in English class and some of them have been taken out of class to do other activities.

What do you think are the main reasons for students who are afraid to speak English?		
	Responder	Prosent
Afraid to make a fool of themselves/make mistakes	5	83,3%
Low self-esteem	3	50,0%
Not enough practice on oral skills in elementary school	3	50,0%
Afraid of being laughed at or get negative comments from classmates	2	33,3%
Dyslexia	2	33,3%
"The other students are so much better than me"	1	16,7%
Feeling uneasy around the other students and people they do not know	1	16,7%
Many are not afraid they are just quite people	1	16,7%
Laziness	1	16,7%
I alt	6	100,0%

Figure 14: Main reasons for speech anxiety (informants)

Figure 14 shows the answers given by the informants when asked about what they thought were the main reasons for students who are afraid to speak English. They were not

presented with any alternatives, and therefore, some of the teachers might have agreed with other categories as well, even though they did not think of it during the interview. For instance, three of the teachers listed low self-esteem as an important factor to SA (Simon, Amanda and Daniel). However, when asked if low self-esteem and SA had any connections, they all thought it did.

#### **4.2.7 What teachers do to alleviate anxiety and facilitate the learning situations**

The most important way to alleviate speech anxiety, according to the informants, is to first build good teacher-student relations and create a safe classroom environment. It is vital, according to Daniel, that the students know that you are there for them, and you only want to help them. Nina goes on saying you need to share a more personal side of yourself when building relations. Teachers are human beings, not machines. Teachers should not take themselves too seriously. They must make sure that their students know that it is okay to make mistakes, everybody makes mistakes, even teachers. Also, a good classroom environment is easier to build when both teacher and students are having fun together. Nina suggests combining it with the subject by, for instance, having a thanksgiving dinner, where everybody brings food to share.

Simon again stresses the importance of having fewer students in each class when building relations and alleviating anxiety. It is a valuable time to get to know students on a more personal level and it is also easier to work with that specific subject and hold their focus. Amanda said more students dare to speak when only half the class is present. Also, Amanda and Simon both take students aside and ask them about how they are doing and how they experience the English lessons.

If there are students in class who are a negative influence on the classroom environment by creating fear for their classmates, Nathan says the teacher must attack the problem from there. He suggests dividing the class into smaller groups if it is possible. In that way you remove the things or the people that make the students insecure. Emma and Nathan let students who are afraid of speaking in front of the class present in front of just the teacher instead. They also make sure to have clear expectations and requirements. If one does not have any standards and do not challenge them from the start, it will be a lot harder later on. Of course, you need to start off easy and slowly introduce them to more demanding tasks once they gain confidence and more language knowledge. Nathan primarily focus on grammar and vocabulary in 8<sup>th</sup> grade, reading and writing in 9<sup>th</sup> grade, and oral communication in 10<sup>th</sup> grade. He wants to make sure that the students know the language and have the basic skills in order to produce oral language. As Nina stated, "In order to express yourself orally, you must have the right tools in the toolbox." Daniel and Emma also try to gradually provide their students with the knowledge needed to improve their confidence in their language skills. Daniel said, "We try our best, it is not always successful, but they are gradually getting better."

Lastly, most of the teachers claim to have moved away from the traditional teaching method (i.e. teacher standing in front of the classroom expecting students to raise their hands with the correct response). Many students have barriers and are afraid to raise their hand and be orally active in front of the class. It is therefore important to give other arenas to be orally active. The traditional method, where students raise their hands whenever they have the answer, excludes many students for the activity. Simon says the iPads are a great help to facilitate for less anxiety provoking learning situations.

#### **4.2.8 Does speech anxiety serve as an impediment for students to learn English?**

The informants answered the last question without much hesitation; the fear of speaking English in the classroom serve as an impediment to learn English. Nathan said that classrooms where the environment is based on fear will results in students not getting the practice needed to improve their communication skills. Emma said that the fear of speaking will stay with them throughout high school and college. Students must be motivated to realize the importance of English, so that they can start practicing before it is too late. If learners never speak, they will not get the experience of accomplishment, and will not get any positive feedback on their speaking skills. It is hard for a teacher to give feedback when one hardly ever hears the student speak. Nina said learners must look at the language, they must write it, they must listen to it and they must produce it from their mouths. All these aspects of language acquisition are connected. If one does not practice, it will prevent them from learning more than just the oral element of the language. Yet, even though Simon agreed that SA prevent learners from learning English, he believes that there is a way around it. One must create good teacher-student and student-student relations, a safe classroom environment, and facilitate with the right activities. And most importantly, “One must never give up, and never stop believing that you can make it.” (Simon, 2019)

## **5. Discussion and conclusion**

### **5.1 Teachers' awareness of FLA in their own classroom**

As mentioned in the theory section, 20% of all students experience high levels of CA (McCroskey, 1977). Also, speaking in class is listed as one of the biggest fears of ESL learners (Mak, 2011), and "speaking in front of a group" was listed as people's number one fear, even higher than death (Lucas, 2004). Based on this, it is likely that most classrooms have students with at least minor forms of speech anxiety.

ELCA is a situation-specific and dynamic variable according to Gkonou (2013), and it is vital that teachers do their best to try to change the situation and create a safe classroom-environment for the FLA learners. Simon mentions in the interview that even though speech anxiety can prevent students from learning English, teachers can find a way to work around it. Before this can happen, the teachers must acknowledge the existence of English language anxiety (ELA) in their own classroom.

In the survey where 83 lower secondary teachers participated, the majority (98 percent) answered that they have students who are afraid or partly afraid to speak English in class. The informants from the interviews seemed to be aware of ELSA-students as well, however, not when it came to their own classroom. As asserted, McCroskey and Daly (1976) explain that teachers are often not aware of the students in their classroom who have speech anxiety. When asked, Simon, Amanda and Daniel said they have students with speech anxiety, whereas Nathan and Nina do not. Emma has students with ELA in her 10<sup>th</sup> grade class, but not in her 8<sup>th</sup> grade class. Some of the teachers might not be aware of the signs of FLA, or they might not have any ELA-students. However, Horwitz et al. (1986) states

that teachers should always consider students' behavior (e.g., excessive joking or shyness), slow learning, withdrawal from oral activities, and disruptive behavior as results of anxiety.

Nathan says that his students do not mind speaking English. They have no barriers and they have a safe classroom environment. Yet, he has some students who are very weak learners and when they do not understand something they tend to resort to joking, by using an exaggerated Norwegian-English accent. Later in the interview, he also says that he allows them to speak in Norwegian if they do not know how to say it in English. It is more important that they dare to speak at all, even if it is in Norwegian. When Emma talks about her 8<sup>th</sup> grade class she says that they are not afraid of speaking, they just think it is uncomfortable. All her students managed to "force themselves to present in front of the class, even though some of them did not say much" (Emma, 2019).

Nina's students are, according to her, comfortable with speaking English, and several are orally active. Throughout the interview, she talks about how she facilitates the learning environment with pedagogical method for students with SA. She does not however, admit having any SA-students in her class. Towards the end of the interview, Nina stated, as Emma did, that her students are not afraid to speak English. They are simply quiet, careful and reserved people, who do not feel comfortable raising their hand to participate orally. She stressed that some of these students are very smart and do very well when it comes to written and oral evaluations. Later, she explains that the learners are being evaluated in all lessons and classroom activities. Could it be that some of these students suffer from perfectionism, and therefore do not want to participate? Even though they are skilled language learners, they might be hesitant to speak in front of the class for fear of making mistakes and receiving bad evaluations. Gregersen and Horwitz (2002) said that speech

anxiety, as a result of perfectionism, can be found among students with the best results in the class.

Considering these results, it could be argued that most teachers are aware of students with ELSA, but not entirely in their own classroom. The informants seem to either not be aware of their students with speech anxiety, or they are just not comfortable with the terminology. The teachers frequently used words such as nervous, uncomfortable, shy and quiet to describe their students. The term “speech anxiety” is not a term with which the informants seemed comfortable.

## **5.2 Class sizes and English lessons**

Seven out of the eight classes represented in the interviews fulfill the new teacher density norm being introduced in 2018. This new norm states that there should not be more than 21 students per teacher. Despite the good results in the interviews, 64 percent of the respondents in the survey have classes with 23 students or more. Ten percent even had classes with 30 students or more. Norwegian schools clearly still have a long way to go when it comes to the number of students per teacher.

When it comes to English lessons, the new curriculum will cut the number of competence aims in half and merge the English grade into one, instead of two. This is being done to make it correspond to the number of hours in the English subject. However, the learners are still expected to be able to maintain conversations in English, use argumentative language and correct grammar and intonation. It takes a significant amount of practice and many hours to master a foreign language. Many of the informants expressed their concern over only having two English classes each week. When responsible for students learning a foreign language, especially in classes with SA-students, it is vital that teachers are provided



with more time and fewer students per class than what the schools provide today. Students with ELCA are less likely to participate in oral activities, less likely to respond voluntarily (Ely, 1986) and often exhibit avoidance behavior (Horwitz, et al., 1986). With 30 plus students in one class, meeting twice a week, the teacher will most likely struggle to get to know each individual, learn their needs, and understand how they experience English class. Nathan suggested dividing the class to solve the SA problems in Emma's 10<sup>th</sup> grade class. Simon and Amanda also talked about how students were more orally active when they divided their class in to two smaller groups. This supports the finding of Price (1991), who found that smaller classes make a big difference for students with FLA. Of course, funding this can be an issue for some schools. Blomsterknoppen have chosen to fund dividing the classes once a week, instead of paying for an extra teacher to help the weaker students.

### **5.3 How to alleviate speech anxiety**

Students' fear of speaking must be taken seriously when planning activities. Although teachers cannot completely alleviate learners' speech anxiety, they can reduce the anxiety a great deal. Based on the survey and interviews conducted in this research, several suggestions can be made about how to alleviate speech anxiety in the classroom.

#### **5.3.1 Oral Activities**

The use of small groups or one-on-one activities is recommended in each day's lessons. These kinds of activities allow students with speech anxiety to practice their English without the entire class as an audience. Other activities such as group work, games, role-plays and simulations can also help improve the classroom climate and alleviate students' anxiety. Horwitz et al. (1986) discovered in their research that students with speech anxiety

tend to avoid producing personal messages in the targeted language. Thus, role-plays and simulations offer students the opportunity to participate orally in authentic situations. Additionally, students get to practice different language techniques, without putting their personal thoughts and opinions on display. It was a recommended activity by many of the informants and several theorists (Harmer, 2001; Thornbury, 2005; Budden, 2006; Omari, 2015). It also covers the four language features Harmer (2001) recommends that teachers focus on when planning oral activities; connected speech, expressive devices, lexis and grammar and negotiation language. Also, one does not need to perform role-plays and simulations, considering that this can provoke the anxiety. It can simply be an act between two people in the classroom without an audience.

Most of the teachers responding to the survey seemed to be aware of the students with speech anxiety in their own classrooms, and about half of the interviewees admitted having students with the same apprehensions. Teacher-student relations are important to get insight into what the students are thinking and how they are experiencing the EFL classroom. Conducting a FLCAS can be an asset to evaluate the levels of speech anxiety among one's students.

### **5.3.2 Digital Mediation**

The use of digital devices offers many opportunities to the teachers of EFL classrooms. In addition, *digital resources* is one of the five basic skills in LK06. It is supposed to be implemented to all subjects. One of the opportunities tablets provide, which two of the informants use, is to let students make their presentations and record their voice on the device, instead of having to present in front of the class. As asserted, Daly (1991) does not recommend that teachers require oral performances. Moreover, teachers often mistake

what students know based on how well they communicate information during the oral presentations. Students with anxiety focus more on the anticipated threats of having an oral presentation rather than the actual information they are conveying. The fear and uneasiness they are experiencing affects the speed, accuracy and content when they communicate (McCroskey, 1984; Malimabe, 1997; Zheng, 2008).

Additionally, digital tools can be used for students to answer orally to tasks and send them to their teacher. This gives students wait-time before having to respond to questions or tasks, they do not have to improvise and can record their voices multiple times, thus taking away the fear of being laughed at and corrected by their classmates. After all, the teacher is the only one who can listen to the recordings. This is not only helpful for students with ELA, but it also helps the teacher with evaluating their students. Getting enough time and assessment material was a concern Nina expressed when talking about providing a classroom environment based on practice and not evaluation.

Lastly, digital resources provide the opportunity of reaching out and talking with people outside the classroom. We learn from Mak's research (2011) that students feel more comfortable communicating with native speakers rather than their own classmates and teachers. This indicates that a collaboration with another school of native speakers, or maybe a school with a different first language where they also teach English as a foreign language, can reduce the feeling of anxiety among students.

### **5.3.3 Correction of mistakes during oral activities**

The informants stated that teachers nowadays are commonly stepping away from the old-fashioned way of teaching. In the old-fashioned way, communication occurs mainly with a teacher-classroom pattern, where the teacher is requesting the "correct" answers

and correcting the learners' mistakes in front of the class. The teachers participating in the survey and the interviews agreed that students should never be ridiculed in class. Hence the error corrections should be made as tactfully as possible. For instance, teachers can implement the corrections into other activities or mirror students by repeating what a student said without the mistakes. For example, if the student says, "I think she were innocent because..." the teacher can reply, "Interesting observation. The girl was innocent because..."

It is essential that students view their classroom as a place of learning rather than a place where they must perform and constantly get evaluated by the teachers. One must feel comfortable speaking the targeted language to be able to improve one's speaking skills. If students do not feel comfortable, they will simply avoid or partly withdraw from conversations (Horwitz et al., 1986). At the same time, evaluation is necessary and useful, so teachers need to find the right balance between evaluation and practice. Most importantly, students should be able to use the targeted language without constantly feeling that they are performing. In activities focusing on communication, the instructor should either not correct their students at all or only when it is absolutely necessary in order to be understood.

Students need to be reminded of the instructional value of mistakes and how it is therefore okay to make mistakes. In fact, fluency before accuracy is practiced by most of the interviewees and recommended by many theorists (Manne and Helleland, 1991; Lightbown and Spada, 1995; Harmer, 2001; Simensen, 2007). Additionally, learners need to be reminded that they are not expected to achieve the fluency and pronunciation of native speakers. Instructors should talk to their students and work together to create realistic expectations.

## 5.4 Limitations and Further Research

The main purpose of this study was to answer the research questions stated in the introduction. The first aim was to find out if English lower secondary teachers are aware of FLA. The findings show that most teachers are aware of FLA in general but not as much in their own classrooms. Whether they are aware of their apprehensive students or just not comfortable with the term anxiety is difficult to say. The informants frequently used words such as uncomfortable, nervous and scared to describe their students.

The second aim of the study was to find out if educators take steps to alleviate their students' anxiety and which strategies they employ. The informants mentioned the importance of having fewer students per class and the use of pair activities. Learners are more comfortable speaking English with fewer people around. Furthermore, iPads are great digital devices to help teachers facilitate learning situations for apprehensive students. iPads provide learners with more wait time and multiple attempts before giving their responses. By using these devices, learners will not have to hold oral presentations or speak English with the entire class as an audience. Not getting enough wait time, having to perform orally without preparation, and speaking in front of the class are all factors triggering students' anxiety (Mak, 2011). However, the results showed that creating a safe classroom environment built on trust, where it is okay to make mistakes, was the most important factor to alleviate learners' anxiety.

This research provides new information on a topic that has not previously been studied from this specific viewpoint in Norway. The data was collected both through an online survey, where 83 lower secondary teachers participated, and through semi-structured face-to-face interviews, where six lower secondary teachers were interviewed. This is not a sufficient number of participants and the results can therefore not be generalized to the

population or represent all Norwegian schools and teachers. It is possible that other English teachers in similar or different teaching situations would have answered in a different way. Also, there is always a risk that some of the teachers did not answer the questions truthfully, or merely gave the responses they perceived as the “correct” ones.

Further research could be conducted with a greater number of participants to permit statistical generalizability. Additionally, some teachers in the interviews complained about the lack of focus on oral communication in elementary school. It would be interesting to do more research on how teachers prepare and practice oral communication with their students before they start lower secondary school. Moreover, this research investigated speech anxiety from the teachers’ perspective and what they think they do in the classroom. It would be interesting to do further research on speech anxiety from the students’ perspectives. What are the experiences of Norwegian students in the EFL classroom, during which activities and situations do they experience anxiety and what can their teacher do to alleviate the anxiety? In order to conduct this type of research one could interview a larger sample of students in Norway in addition to using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale by Horwitz et al. (1986). The FLCAS measures communication apprehension, fear of negative evaluation and test anxiety.

Moreover, I hope that this study will serve as a catalyst for future work on speech anxiety in the EFL classroom. Ultimately, I hope that the ideas offered here will directly benefit EFL teachers by increasing their knowledge on the topic and give them ideas on how to alleviate speech anxiety in their classrooms.

## References

- Aichhorn, N. & Puck, J. (2017). "I just don't feel comfortable speaking English": Foreign language anxiety as a catalyst for spoken-language barriers in MNCs. *International Business Review*, 26(4), 749-763.
- Al-Saraj, T. M. (2014). Revisiting the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS): The Anxiety of Female English Language Learners in Saudi Arabia. *L2 Journal*, 6(1), 50-76.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brophy, J. (1996). *Working with perfectionist students*. Urbana IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 400124).
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press
- Budden, J. (2006). *Role Play*. BBC: London, UK.
- Cheng, Y., Horwitz, E., & Schallert, D. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Clement, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Crookall, D. & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees. In Horwitz E. K. & Young D. J. (Red.), *Language Anxiety: from theory and research to classroom implications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In Horwitz E. K. & Young D. J. (Red.), *Language Anxiety: from theory and research to classroom implications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, administration, and processing*. Retrieved from [http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/dornyei\\_questionnaires\\_2003.pdf](http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/dornyei_questionnaires_2003.pdf)
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Gkonou, C. (2013). A diary study on the cause of English language classroom anxiety. *International Journal of English Studies*, 13(1), 51-68.

- Goalcast. (2017). *The most inspiring Albert Einstein quotes of all times*. Retrieved from <https://www.goalcast.com/2017/03/29/top-30-most-inspiring-albert-einstein-quotes/>
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Harlow: Longman
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, Joann. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Khan, S. M. (2015). Influence of speech anxiety on oral communication skills among ESL/EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 49-53.
- Koch, A. S. & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In Horwitz E. K. & Young D. J. (Ed.), *Language Anxiety: from theory and research to classroom implications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1993) *Process and experience in the language classroom* (2nd ed.). Longman: New York
- Lier, L. V. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy & authenticity*. New York: Longman
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1995). *How languages are learned* (4<sup>th</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2011). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Lucas, S. (2004). *The Art of Public Speaking*. New York: McGraw-Hill Education
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston: McGraw Hill.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(2), 202-214.



- Malimabe, M. M. (1997). Communication apprehension in QwaQwa secondary schools. MA dissertation. Potchefstroom University for Christian Higher Education.
- Manne, G. & Helleland, H. (1991). *Kommunikasjon i språkundervisningen*. Drammen: Fag og Kultur
- McCroskey, J. C. & Daly, J. A. (1976). Teachers' expectations of the communication apprehensive child in the elementary school. *Human Communication Research*, 3(1), 67-72.
- McCroskey, J. C. (1977). Classroom consequences of communication apprehension. *Communication Education*, 26, 27-33.
- McCroskey, J. C. & Daly, J. A. (1977). Studies of the relationship between communication apprehension and self-esteem. *Human Communication Research*, 3(1), 269-277.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. Retrieved from <http://www.jamescmcroskey.com>
- Newmann, Fred M., & Wehlage, Gary G. (1993). Five Standards of Authentic Instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2013). English subject curriculum. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/?lplang=eng>
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2017). *Vi får en minstenorm for lærertettheten*. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/vi-far-en-minstenorm-for-larertetthet/>
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2019). *Hva er nytt i fagene?* Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Norwegian Directorate for Education and Training (n.d.). *Hva sier forskningen*. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/stopp-store-klasser/forskning-og-fakta/stotte-i-forskningen/>
- Omari, F. Z. I. (2015). *An evaluation of the teaching of the speaking skill in EFL classrooms within the framework of the CBA: the case of 3rd year pupils in 3 secondary schools in Tlemcen* (Doktoravhandling). University of Tlemcen, Algeria.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlag
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. In Horwitz E. K. & Young D. J. (Red.), *Language Anxiety: from theory and research to classroom implications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ramirez, M. (1999). The perfect trap. *Psychology Today*, 32, 30-34.
- Richmond, V. P., Wrench, J. S. & McCroskey, J. C. (2013). *Communication Apprehension, and effectiveness* (6th ed.). New Jersey: Pearson
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thornbury, S. (2007). *How to teach speaking*. Essex: Longman.
- University of Agder. *SurveyXact*. Retrieved from <https://www.uia.no/bibliotek/forskning-og-publisering2/surveyxact>
- Watson, R. (2014). Quantitative research. *Nursing Standard*, 29(31), 44-48.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research*. London: Continuum.
- Whitney, A. E. (2011). In Search of the Authentic English Classroom: Facing the Schoolishness of School. *English Education*, 44(1), 51-62.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1, 1-12.

# Appendices

## Appendix 1 – Survey

### Welcome to the survey and thank you for participating!

This survey is a part of my data collection for my master thesis on oral communication in the EFL classroom in lower secondary school.

Only English teachers in Norway who teach at lower secondary schools should participate in the survey. It consists of 19 questions and will take about 3-4 minutes to complete. Please read the questions carefully before giving your answer.

The survey is anonymous, and your answers cannot be traced back to you.

If you have any questions concerning the survey, please contact Gina Merethe Skogseid via e-mail: [ginameretheskogseid@gmail.com](mailto:ginameretheskogseid@gmail.com)

#### 1. Gender

- (2)  Male
- (3)  Female

#### 2. Age

- (1)  20-29
- (2)  30-39
- (3)  40-49
- (4)  50-59
- (5)  60-69
- (6)  70+

#### 3. How many students do you have in your class? (you can cross out several alternatives if you have more than one class)

- (1)  0-10
- (2)  11-16
- (3)  17-22
- (4)  23-29
- (5)  30+

#### 4. What do you think is the ideal number of students in class when teaching oral skills?

- (1)  0-10
- (2)  11-16
- (3)  17-22
- (4)  23-29

- (5)  30+

**5. Which language do you speak in class?**

- (1)  Only Norwegian  
(4)  Mostly Norwegian, and a little bit of English  
(2)  Only English  
(5)  Mostly English, and a little bit of Norwegian  
(3)  I speak both languages equally

**6. Do you expect your students to speak English in class?**

- (1)  Always  
(2)  Very often  
(3)  Sometimes  
(4)  Rarely  
(5)  Never

**7. How important is it to work with and practice oral communication?**

- (1)  Very Important  
(2)  Important  
(3)  Moderately Important  
(4)  Slightly Important  
(5)  Not Important

**8. Which activities do you regularly use when teaching oral skills?**

- (1)  Communication games (e.g. alias, 20-questions, board games, information gap etc.)  
(2)  Conversations/discussions with the entire class  
(3)  Conversations/discussions in smaller groups  
(4)  Presentations  
(5)  Interviews  
(6)  Role-plays and simulations  
(7)  Communication with others outside the classroom through digital tools (e.g. students from other schools/countries)  
(8)  Computer games  
(9)  Drills (listen and repeat)

**9. Do all your students speak English in front of the entire class? (by raising their hand and take part in class-discussions?)**

- (1)  Yes  
(2)  Most of them  
(3)  About half of them  
(4)  Some of them  
(5)  None of them

**10. Do all the students speak English when they are paired together or in smaller groups?**

- (1)  Yes
- (2)  Most of them
- (3)  About half of them
- (4)  Some of them
- (5)  None of them

**11. Do you use digital tools when working with oral skills?**

- (1)  Always
- (2)  Very often
- (3)  Sometimes
- (4)  Rarely
- (5)  Never

**12. Do you, in every class, make sure that all your students say something in English?**

- (1)  Always
- (2)  Very often
- (3)  Sometimes
- (4)  Rarely
- (5)  Never

**13. Do all students hold oral presentations in front of the class?**

- (1)  Yes
- (2)  Most of them, others do it in front of the teacher or smaller groups
- (3)  No, they record the presentation on their iPad and then send it in
- (4)  They do not have presentations
- (5)  Other \_\_\_\_\_

**14. Do you correct mistakes when your students speak English in the classroom (grammar, pronunciation, intonation etc.)?**

- (1)  Always
- (2)  Very often
- (3)  Sometimes
- (4)  Rarely
- (5)  Never

**15. How important is it to NOT make any grammatical mistakes while speaking?**

- (1)  Very Important
- (2)  Important
- (3)  Moderately Important
- (4)  Slightly Important

- (5)  Not Important

**16. Do you have any students who are afraid to speak English in class?**

- (1)  Yes  
(2)  Partly, he/she/they will not speak in front of the class, but speak/s in smaller groups  
(3)  No, they all speak English without a problem

**17. What do you think are the main reasons for students who are afraid to speak English?**

- (1)  Afraid to make mistakes (perfectionism)  
(2)  Afraid of what the other students might think if they make mistakes  
(3)  Afraid of being laughed at or get negative comments from classmates  
(4)  Afraid of negative evaluation from teacher  
(5)  Afraid of getting a bad grade or failing the class  
(7)  Afraid of getting follow-up-questions  
(6)  They feel that all the other students are so much better in English than what they are  
(9)  Low self-esteem

**18. Do you think that the fear of speaking English in the classroom in some ways prevent the students from learning English?**

- (1)  Always  
(2)  Very often  
(3)  Sometimes  
(4)  Rarely  
(5)  Never

**19. Do you have anything you would like to add?**

---

---

---

---

---

---

## Appendix 2 - Interview Guide

### Intervjuguide

#### **Om læreren:**

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
3. Hvilke fag underviser du i?
4. Hvilket klassetrinn underviser du på?

#### **Muntlig kommunikasjon:**

5. Hvilken av de følgende fokuserer du mest på i undervisning din:
  - a. Lytting og snakking
  - b. Lesing og skriving
  - c. Grammatikk og ordforråd
6. Syns du muntlig kommunikasjon er viktig?
7. Hva er den beste måten å lære muntlig kommunikasjon på?

#### **Klasserommet:**

8. Hvor mange elever har du i engelsklassen din?
9. Liker elevene å snakke engelsk i timen?
10. Er det vanskelig å få dem til å snakke engelsk?
11. Ut ifra din erfaring, har antall elever i klasserommet noe å si for om elevene vil snakke eller ikke?
12. Hva mener du er et ideelt antall elever i en klasse når det skal trenes på muntlig kommunikasjon?
13. Snakker du konsekvent bare engelsk, bare norsk eller begge deler i klasserommet?
14. Forventer du at elevene dine skal snakke engelsk i klasserommet?
15. Oppmuntrer du elevene dine til å snakke engelsk?
16. Hva gjør du hvis de ikke snakker engelsk i situasjoner hvor du forventer at de skal snakke engelsk?

#### **Hvordan undervises det i klasserommet:**

17. Hvordan underviser du muntlig kommunikasjon?
18. Har du noen favorittaktiviteter/oppgaver du bruker i klasserommet for å fremme muntlig kommunikasjon? (Gjerne gi/forklar 3 eksempler)
19. Har du brukt rollespill i undervisningen din før?
  - a. Hva er din erfaring med dette?
  - b. Hvorfor tror du det fungerer/fungerer ikke?

20. Har dere jobbet med bruken av synonymer elevene kan bruke hvis de ikke kan eller kommer på et spesielt ord?
21. Sørger du for at alle elevene snakker engelsk i løpet av en time, eller er dette i det hele tatt mulig?

**Retting av feil:**

22. Retter du feil elevene gjør når de snakker engelsk? (Grammatikk, uttale, struktur, tonefall osv.?)
23. Når man snakker muntlig engelsk, hvor viktig er det å ikke gjøre grammatiske feil?
24. Når elevene snakker engelsk, og de sliter med å finne ord, hjelper du dem med å finne ordet?

**Speech Anxiety/Redd for å prate/Taleangst:**

25. Har du noen elever i klassen som er redde for å snakke engelsk i timen?
26. Hva tror du er hovedgrunnen for at noen elever er redde for å snakke engelsk?
27. Hvordan tror du elevene dine ser på muntlig kommunikasjon i klasserommet? Er det en måte for læreren å vurdere de på, eller er det en arena for å øve på muntlig kommunikasjon?
28. Tror du at redselen for å snakke engelsk i klasserommet til en viss grad hindrer elevene i å lære engelsk?
29. Hvilke strategier kan en lærer bruke for å minske elevens redsel/nervøsitet for å snakke i klasserommet?
30. Ser du noen sammenheng mellom de som du oppfatter å ha lavere selvtillit på generell basis, og at de også snakker mindre i engelsktimene?
31. Bruker dere digitale verktøy når dere jobber med muntlig kommunikasjon i timene?

**Til slutt:**

32. Har du noe du ønsker å tilføye om muntlig kommunikasjon og speech anxiety?

**Tusen takk for at du ville delta!**  
**Gina Merethe Skogseid**



## Appendix 3 – Consent Form

### Informasjonsskriv vedrørende mastergradsoppgave

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om muntlig kommunikasjon på ungdomsskoletrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Universitetet i Agder, hvor jeg er mastergradsstudent på grunnskolelærerutdanningen, er ansvarlig for prosjektet. Som en avslutning på utdanningen skal jeg skrive en mastergradsoppgave hvor jeg skal gjøre et forskningsprosjekt tilsvarende halvannet semesters arbeid. Arbeidet mitt vil dreie seg om muntlig aktivitet i engelsktimer på ungdomskolen, læreres syn på muntlig kommunikasjon og deres metoder. Målet er å få fram kunnskap om hvordan man kan legge til rette undervisning som fremmer muntlig aktivitet i engelsk.

For å få dette til, ønsker jeg å foreta individuelle intervju av et utvalg lærere. Her vil jeg stille spørsmål om lærerens egen praksis i forhold til muntlig aktivitet i timene og hva deres generelle synspunkt på dette er. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Den informasjonen jeg får fra deg vil bli behandlet konfidensielt, og vil ikke under noen omstendigheter slå tilbake på deg som lærer. Jeg vil således analysere det materialet jeg samler inn, og alt vil være anonymt.

All medvirkning i dette prosjektet er basert på frivillighet, og du kan avstå fra å delta i prosjektet. Du kan også reservere deg fra å bli sitert. Alt dette kan foregå uansett tidspunkt i prosjektet og uten erstatnings- og begrunnelsesplikt. Hele prosjektet baseres på din samarbeidsvillighet.

Forskningsprosjektet vil foregå fra undervisningsstart januar 2019, og fram til og med uke 13. Lydopptakene fra intervjuet vil deretter analyseres og oppbevares av meg fram til og med mai 2019. Datamaterialet vil bli anonymisert ved at opptak slettes etter mai 2019, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved NSD AS. Opplysningene jeg her får vil kunne gis til min veileder Susan Lynn Erdmann, men anonymt.

Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og data vil behandles deretter. Opplysningene vil til slutt bli presentert i en mastergradsoppgave, der det ikke vil fremgå verken hvem som har gjort eller sagt hva eller hvilken skole forskningen har foregått ved. Dermed håper jeg på positiv tilbakemelding fra deg.

Nærmere informasjon om prosjektet kan fås ved henvendelse til meg eller veileder.

#### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved Susann Lynn Erdmann.
- Mastergradsstudent Gina Merethe Skogseid
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, på epost: [ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no) eller telefon: 45 25 44 01
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Veileder:  
Susann Lynn Erdmann

Fak. for humaniora og pedagogikk.  
Inst. for fremmedspråk og oversetting  
Universitetsveien 25, Kristiansand  
Tlf: 38 14 17 67  
Email: [susan.erdmann@uia.no](mailto:susan.erdmann@uia.no)

Mastergradsstudent:  
Gina Merethe Skogseid

Tlf: 41 57 38 83  
Email: [ginameretheskogseid@gmail.com](mailto:ginameretheskogseid@gmail.com)

Med vennlig hilsen

Susann Lynn Erdmann

Gina Merethe Skogseid

Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/veileder)

---

Svarslipp:

(Navn) ..... tillater at Gina Merethe Skogseid intervjuer, samler og oppbevarer data som beskrevet ovenfor.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Appendix 4 – Transcription of interviews

### Intervju om muntlig kommunikasjon på ungdomskolen

Navn: Nathan (Pseudonym)

Alder: 49

Skole: Glitrefoss ungdomskole (Pseudonym)

#### Om læreren:

1. Hva slags utdanning har du?
  - Jeg har en allmennlærerutdanning i bunn og så har jeg en videreutdanning i engelsk og samfunnsfag. Og så har jeg også videreutdannet meg i norsk.
  - Jeg tok engelsk først i Kristiansand, da tok jeg halvårshenhet i det og samfunnsfag. Det blir vel 30 stp.
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
  - Jeg har jobbet siden 93. Så det er vel 26 år.
3. Hvilke fag underviser du i?
  - Samfunnsfag, engelsk, kroppsøving, norsk
4. Hvilket klassetrinn underviser du på i engelsk?
  - I år er det en klasse på 10. trinn. Jeg har ofte hatt flere, men akkurat i år er det bare en.

#### Muntlig kommunikasjon:

5. Hvilken av de følgende fokuserer du mest på i undervisning din:
  - a. Lytting og snakking
  - b. Lesing og skriving
  - c. Grammatikk og ordforråd
    - Det går litt i bølger for på 8., 9. og 10. så utvikler det seg kan du si. Det er nok mest grammatikk og ordforråd i 8. klasse og så blir det mer en blanding av lytting, skriving og lesing og snakking og sånn, det blir mer det i 9. og 10. klasse. Spesielt i 10 klasse så er det veldig fokus på det å snakke, også mer og mer muntlig retta grunnlag som de har. Også er det også noe med at de vet hva som kommer i forhold til muntlig eksamen og såne ting, at de blir trygge på det, og da må det bygges litt langsomt opp.
6. Syns du muntlig kommunikasjon er viktig?
  - Ja, det er veldig viktig. Språk er jo kommunikasjon. For å skulle bruke et språk så må du jo ha den muntlige kommunikasjonen i bunn. Skriftlig kommunikasjon er litt annerledes og upersonlig, så nytteverdien av det i det virkelige liv, og hvis de skal utdanne seg sammen med noen, så er det jo muntligheten som viser tryggheten i språket, så da er det også det de trenger å øve seg på. Så ja, litt sånn av nytteverdien i det virkelige livet så føler jeg at den muntlige biten er hakke viktigere enn den skriftlige biten.
7. Hva er den beste måten å lære muntlig kommunikasjon på?

- Enkelt og kjedelig svar, men det er jo å snakke, å snakke sammen, eller snakke med andre. Gjerne snakke med forskjellige folk og ikke samme hver gang. Forskjellige folk i klassen og gjerne på tvers av klassene. Rett og slett prate med mange forskjellige.

**Klasserommet:**

8. Hvor mange elever har du i engelsklassen din?

- 19.

9. Liker elevene å snakke engelsk i timen?

- Ja, de synes det er greit. Liker er jo et ord som er vanskelig i forhold til skole generelt, men de har ikke noe imot det. Det er ikke sånn at de har noen sperre for det, men det har noe med trygghet generelt å gjøre. Så det er ikke at engelsk er spesielt, men de snakker greit sånn i forhold til presentasjoner i alle fag. Så det gjelder også engelsk, de snakker engelsk uten blygsel.

10. Er det vanskelig å få dem til å snakke engelsk, er det noen som ikke vil eller vil alle?

- Hvis du spør meg akkurat om i år så er det greit. For klassen jeg har i år er min egen klasse som jeg er kontaktlærer for, så jeg har på en måte vendt dem til det, så det er ikke vanskelig nå lengre, men det er tidkrevende. Jeg vet andre klasser som jeg tidligere har hatt, og andre klasser her på skolen, så er det elever som ikke vil snakke så lett. Så noen har sperrer. Og ikke nødvendigvis bare i engelsken som sagt, men det å snakke foran andre er en sperre for mange.

a. Er det sånn da at alle rekker opp hånden hvis du spør, eller er det mer sånn at hvis du spør dem direkte så vil de svare?

- Ja, av og til så kan jeg stille et åpent spørsmål, og da rekker noen opp hånden, men jeg kan også stille spørsmål direkte til et navn i klassen, og de vil alltid svare. Så det er som sagt, nå i 10. klasse, så gjør enn det. Det har tatt en tid å komme dit, men nå gjør vi det.

11. Ut ifra din erfaring, har antall elever i klasserommet noe å si for om elevene vil snakke eller ikke?

- Ja, det vil jeg si. Uti fra min erfaring, og den er jo noen år etter hvert, så synes jeg antall elever har mye å si for muntlig aktivitet generelt og kanskje spesielt for språkfag. Du kan si, har jeg store klasser... Det er ikke så mange år siden så var skolen her type klasstrinn på 30-32, og da delte jeg gjerne dem i små samtalegrupper for å få dem til å prate, men nå, altså under 20. Da kan man godt ha en samlet gjeng, for du merke da at de er litt roligere. Er de litt mange så er det en del sperrer. Det er rett og slett fordi det er flere faremomenter rett og slett.

12. Snakker du konsekvent bare engelsk, bare norsk eller begge deler i klasserommet?

- Jeg blander litt. Jeg prøver å la hovedspråket i engelsktimene være engelsk, at vi hilser på engelsk, at vi snakker sammen sånn småprat på engelsk, og når jeg gir beskjeder og sånn så er det på engelsk. Og så oversetter jeg det som er viktig, hvis det er noe viktig informasjon. Og så

stiller jeg ofte spørsmål på engelsk om det er noe de lurer på eller noe å snakke om som de ikke forstår. Men jeg prøver å la hovedtimene være på engelsk, men det blir alltid litt norsk for å understreke poenger.

- a. Har du noen svake i klassen som trenger den oversettelsen?
  - Ja, for så vidt. Det er jo ikke noe klasse ... vi har ikke noe sånn Spes PED hvor de er ute av klassen. Her er de integrert, og det har... Altså de som har IOP er inne i klasserommet, så derfor så oversetter jeg en del vanskelig begreper og ord i samtalene, og jeg kan på en måte legge inn oversettelsen i setningen. Så de får en sånn multilingvistisk av og til. Men jeg tror nå elevene har følelsen av at det er engelsk som er språket i engelsktimene.

13. Forventer du at elevene dine skal snakke engelsk i klasserommet?

- Ja, jeg forventer det, men altså ikke sånn at hvis de ikke snakker engelsk så kan de ikke svare. Men jeg oppfordrer til det. Så jeg håper. Målet er hele tiden å være det. Så når jeg hele tiden stiller spørsmål i engelsktimen, så vet de at mitt håp er å få et engelsk svar. Og hvis de glemmer seg og svarer på norsk, så kan jeg be de "English please", og så kan det være de kommer på det, og svarer på engelsk. Så det ligger som en forventning. Det gjør det.
- a. Men det får lov til å si nei?
  - De får lov til å si nei, og så kan jeg si at hvis ikke du kan det, så kan du si det på norsk. Bare for å... Det er viktigere at de tør å snakke i det hele tatt, og bare være med i timene.

14. Oppmuntrer du elevene dine til å snakke engelsk?

- Ja, jeg gjør det. Jeg snakker mye om det å trene på det. Hvis de er ute og reiser, eller hvis de har muligheten til å chatte med folk når de spiller og sånn... Prat mest mulig, sier jeg. Du er ikke bedre i språk enn på en måte antall ord du kan og treninga du har. Så bruk det så mye som mulig. Det er gjennomgående oppmuntring hele tiden.
- a. Merker du noe forskjell på de som spiller og de som ikke spiller?
  - Ja. De som spiller mye, sånn verbalt hvor de sitter med høyttaler og med mikrofoner og høyttaler, de er flinke. De er ganske mye flinkere enn det de var for 10-15 år siden. De har mange flere ord, det er mye dagligdagse vendinger, type dagens språk, mye forkortelser, mye kjappe replikker. De er gode på ordspill og sånt. Jeg merker en jevnt over bedre..., på de som spiller. De er det.

### **Hvordan undervises det i klasserommet:**

15. Hvordan underviser du muntlig kommunikasjon?

- Det er mange måter det. Stort sett så går muntlig kommunikasjon på samtaler med dem, snakker om tema, typer, sånn kapitler i boka. Så snakker vi mye løst og fast, og stiller spørsmål underveis og får dem til å svare. Av og til stopper vi opp, og de diskutere med sidemann. Av og til setter vi sammen grupper på tre og fire, hvor de snakker med hverandre.

Når jeg gjennomgår nytt tema, for eksempel la oss si at jeg leser høyt, så bruker jeg mye tid på uttale og intonasjon og sånn type ting. Så det er på en måte litt integrert hele tiden. Jeg har ikke noen bolker på at nå har vi muntlig del. Ikke så mye, det er ganske integrert. Så muntligheten består av både muntlighet og skriftlighet om hverandre.

16. Har du noen favorittaktiviteter/oppgaver du bruker i klasserommet for å fremme muntlig kommunikasjon? (Gjerne gi/forklar tre eksempler)

- Ja, favorittaktivitet er kanskje ikke det samme som mest brukt aktivitet for å si det sånn, men den mest brukte aktiviteten er at de gjerne leser for hverandre, og så samtaler de etterpå om det de har lest. Sånn type at de snakker sammen to-og-to oppgaver som gjerne følger tekster, og da er det sånn at de er gjerne to-og-to sammen. Det er vel en slags favorittoppgave, for da vet jeg at jeg får dekket det behovet at alle snakker engelsk hele tiden. Så det er nok den favoritt biten som fungerer. Helt favorittmessig så er det jo selvfølgelig bare best å ha en åpen samtale, hvor vi kan snakke om et tema, og de slipper seg løs og prater engelsk. Det er det som er favoritten. Det hender når vi kommer dit..., hvis det er noen interessante temaer, og de kommer inn i modus, så hender det at vi gjør det. Men favoritt som fungerer så er det å sitte to-og-to sammen og jobbe med en tekst, muntlighet. Hvor jeg da på en måte kretser rundt og hører på elevene og sitter på huk og viser at jeg lytter når de prater. Da føler de seg ganske rolige.

a. Merker du noen ganger at noen prater norsk, og så kommer du og da plutselig skifter de over

- Nei, for akkurat den aktiviteten den er så innarbeidet, så når de får beskjed om at nå skal de lese for hverandre to-og-to og deretter diskutere oppgavene, da vet de at det er oppgaven, og de prøver så godt de kan på engelsk. Så blir det litt fjasing hvis de ikke skjønner det, og de lager litt tulleengelsk ut av det. Men de prøver ikke å snakke norsk. Så det er litt forskjell på å tulle-engelsk og norsk. De er en veldig avslappet klasse og trygge på hverandre. Det betyr mye. De er ikke redde for å dumme seg ut.

17. Har du brukt rollespill i undervisningen din før?

- Ja da, det har jeg brukt en del. Noen tekster i bøkene, vi følger boka, vi er såpass konservative med kapitler og alt sånn. Der er det oppgaver som det er lagt opp med roller og replikker, så jeg har brukt det helt siden 8 klasse med jevne mellomrom.

a. Hvordan fungerer det?

- Det fungerer fint. Og vi lager også rollespill i forhold til tema og sånn. Butikken, togstasjon, banken og sånne ting som det. Vi lager også situasjoner der hvor vi rollespiller. Og det fungerer fint. Men det er jo veldig avhengig av at man har en trygg klasse. Rollespill med en utrygg klasse er meningsløst.

b. Hvorfor tror du det fungerer/fungerer ikke?

- Jeg tror det fungerer fordi, med den forutsetning at klassen er trygg, så fungerer det fordi du går inn i roller. Der kan man være litt tryggere på, jaa, å dumme seg ut, eller si og gjøre ting som kanskje ikke er de, men de går inn i en rolle, og da tør de kanskje litt mer. Et eksempel vi hadde var De tre bukkene bruse, "The Three Billy Goats Gruff", ikke sant? Og den laget vi med sånne stoler og opp på bordet og under, troll under. Det blir veldig barnslig, og da merker du at det var et kjempe fint introrollespill i engelsk. De hadde få replikker, det ble gjentagende. Det var det første vi gjorde i 8 klasse, og etter det har det egentlig aldri vært noe problem. Jeg har bare øket det opp med større og større dramatekster. Sant? Det funker fint, det gjør det.

18. Har dere jobbet med bruken av synonymmer elevene kan bruke hvis de ikke kan eller kommer på et spesielt ord?

- Det er litt sånn som spørsmål om hvordan jeg jobber med muntlig kommunikasjon i klassen. Det er en del av hele timen. Hele økta. At hver gang et ord kommer som er uklart, så prøver jeg å bruke synonymmer, prøver å gi de alternative ord, prøver å gi dem verktøy. Det er integrert. Vi jobber mye med begreper, og jeg prøver hele tiden å vise dem hvor rikt engelskspråket er i forhold til norsk. At det er så mange flere ord å velge mellom på engelsk at vi har så mange flere dimensjoner der. Det er så mange flere nyanser der, måter å uttrykke seg på. Vise frem ved hjelp av synonymmer. Så av og til da så har vi leker, noen leker da, med å finne mange synonymmer for ord. Mange type ord for å gå for eksempel, mange type ord for å løpe, og slå og spise. Ikke sant? Klarer du 5? Klarer du 10? Det er veldig gøy.

19. Sørger du for at alle elevene snakker engelsk i løpet av en time, eller er dette i det hele tatt mulig?

- Ja, det er mulig. Absolut..., og det er et mål jeg har i alle engelsktimene at alle skal snakke engelsk hver time. Og hvis ikke jeg på en måte får alle i sånn type samtaler, så hiver jeg inn en liten lese økt hvor de diskuterer og prater litt. Så minimum at hvert fall alle leser noe engelsk for noen andre i løpet av timen. Det gjør vi alltid. Så, ingen engelsktimer uten at noen sier noe engelsk.

#### **Retting av feil:**

20. Retter du feil elevene gjør når de snakker engelsk? (Grammatikk, uttale, struktur, tonefall osv.?)

- Ja, det også er litt avhengig av elevene og klassene. Når du har en klasse som er trygg på seg selv og trygg på deg og, du merker at de ikke er redder for å dumme seg ut eller gjøre feil, så kan du godt, min erfaring hvert fall, rette de mens de eksempelvis leser da. Når de prater retter jeg ikke så mye på dem hvis de snakker med sitt eget språk. Men hvis de for eksempel leser på en tekst og sier noe feil, så pleier jeg prøver jeg å korrigere de umiddelbart. At jeg på en måte sitter og leser sammen med

dem og så bare slenger jeg inn riktig ord med en gang. Og da er de vant til det at hvis jeg sier ordet på den riktige måten, og de har lest det med feil uttale, så gjentar de det jeg sier automatisk. Jeg blir en sånn korreksjonmikrofon for dem. Det fungerer fint. Så lenge det er en trygg klasse. En utrygg klasse, ikke så lett. Da må du tenke at da blir de redde til neste gnag. Men er de trygge så går det fint.

- a. Helt i begynnelsen av 8. klasse da, hvordan ville du på en måte begynt med dette her?
- Helt i begynnelsen av 8. med en ukjent klasse ville jeg ikke rettet på dem til å begynne med. Det går mer på sånn relasjonsbygging. Når jeg er trygg på dem og når de på en måte stoler på at jeg ikke vil henge de ut, at jeg gjør det for det faglige, når de virkelig forstår det, da tør jeg å begynne med det. Ikke før det. Det tar nok hvert fall et halvt år før jeg begynner og gjør det. Jeg må kjenne elevene godt før jeg tør å gjøre det. Man kan jo få en sperre, og det er jo skrekken i et muntlig fag.

21. Når man snakker muntlig engelsk, hvor viktig er det å ikke gjøre grammatiske feil?

- Jeg må jo være ærlig og si at jeg prøver å få de til å forstå at det ikke er viktig. Jeg prøver virkelig å indoktrinere dem på det at: "Bare slapp av og slipp deg løs, mye bedre at du kan mange ord. " Om du bøyer de litt feil, jo flere ord du kan jo mer kan du språket, bare slapp helt av, snakk din engelsk så godt du kan, og selvfølgelig prøv å gjør det riktig. Men det er ikke farlig med grammatikken i det muntlig. Så lenge ordvalga er det riktige, så er det mye viktigere enn viktig tid av verb og viktig endelse av et flertallsord og sånne ting. Det er det. Tenke selv når det er innvandrere i Norge som snakker til deg som snakker dårlig norsk. Forstår du de? Ja. Hvorfor forstår du de? Jo, fordi de kan noen ord. Sånn er det i din engelsk også. Og så blir du bedre og bedre jo flere ord du kan. Så, de må bare snakke. Jeg tenker, rette på det, da dreper du all ...

22. Når elevene snakker engelsk, og de sliter med å finne ord, hjelper du dem med å finne ordet?

- Ja, det gjør jeg. Det gjør jeg automatisk. Litt sånn som når de leser. Vi er jo blitt så trygge på hverandre nå, at hvis de leser så kommer jeg med korreksjon med en gang. Så gjør jeg hvert fall det når de prater fritt også. Så hvis jeg liksom måtte gå ned sånn på huk og høre på når de leser eller prater, og jeg hører de mangler et ord, så bare sier jeg det. Og så gjentar jeg det med en gang.
- a. Kan man gjøre det med en utrygg klasse?
- Ja, på sånne små... Sånn to-og-to og sånn. Så går nok det greit, men ikke foran alle. Ville ikke gjort det. Nei. Det sitter langt inne å ta sjansen igjen da.



### **Speech Anxiety/Redd for å prate/Taleangst:**

23. Du har jo allerede sagt at du ikke har noen i din klasse som ikke tør å prate engelsk. Men hvis du tenker tilbake til de klassene du har hatt før da, hva tror du da er hovedgrunnen for at noen elever ikke tør å prate engelsk i timen?

- Hovedgrunnen er frykt for at andre skal rett og slett le av dem eller gjøre narr av dem. Fryktet for å føle seg dum. Og jeg vet jo at det er andre klasser her på skolen hvor det er elever som ikke tør. Og da er det enkelt. Det er litt sånn ukultur i klassen. Det er noen som ikke klarer å la være å komme med en kommentar, eller ikke klarer å la være med å si noe nedsettende, noen som rett og slett ikke er noe hyggelige. Hvis det er sånne elever i klassen, så er det veldig, veldig vanskelig. Så hovedgrunnen er rett og slett frykt for å dumme seg ut. Det er det.

24. Hvordan tror du elevene dine ser på muntlig kommunikasjon i klasserommet? Er det en måte for læreren å vurdere de på eller er det en arena for å øve på muntlig kommunikasjon?

- Ungdomsskoleelever er veldig opptatt av karakterer. Man kommer ikke utenom det, så jeg har jo sagt at... Jeg har sagt at de hele tiden blir vurdert, også... De spør hele tiden "Får jeg karakter for det her?", og da sier jeg... Dere får karakter på alt dere gjør. Dere får en sånn helhetskarakter i tillegg til alt det andre. Ikke sant? Så ja, og nei. De føler jo at de blir evaluert hele tiden, men jeg tror samtidig at de skjønner at de må snakke for å bli bedre. Så det blir sånn ja/nei svar.

a. Tror du at det at elevene føler at de blir evaluert, kan det få noen å ville prate mindre, eller?

- Nei, jeg tror hvert fall de jeg har hatt så lenge nå som i 10., at de har kommet dit at de skjønner at selv om de vet at de blir evaluert hele tiden, så er det dårligere for evalueringen av de ikke sier noe enn at de snakker litt feil og så videre. Det er bare positivt. Jeg understreker at det er mye bedre å si noe enn å ikke si noe. Heller si noe feil, eller kanskje si noe du kanskje vet at ikke er så bra, enn å ikke si noen ting. Så sånn sett blir det alltid et pluss å snakke. I forhold til evalueringa.

25. Tror du at redselen for å snakke engelsk i klasserommet til en viss grad hindrer elevene i å lære engelsk?

- Ja, det tror jeg. Fordi de klassene, som på en måte hvor det er en form for frykttkultur, så tror jeg det gjør at de blir dårlige i engelsk kommunikasjon. Så trygghet i klasserommet er helt alfa omega. Spesielt i sånne fag som det her. Så ja, jeg tror det hemmer dem veldig.

a. Hvordan kan en lærer skape den tryggheten, eller minske nervøsiteten til elever som er redde for å prate?

- Så lenge det går på andre elever som på en måte skaper frykten, så må jo da læreren angripe problemet derfra og på en måte fjerne de elementene på et vis, eller hvert fall isolere dem på en måte. Dele klassen kanskje, og ta ut grupper og sånn. Altså ta bort en utrygghet som er der. Ellers så går det jo mye på det som jeg sa i stad, det å bygge relasjon. Det at elevene

føler at du bare vil de godt og bare vil hjelpe dem og utvikle faget, og ikke ta dem og henge de ut, men at alt det du gjør er for det bedre. Det handler jo egentlig om å bygge relasjon. Trygghet og relasjon. Det er i bunnen av alt det.

26. Merker du noen sammenheng mellom de som du oppfatter har dårlig selvtillit, sånn generelt med seg selv, oppfatter du at de ofte er mer nervøse for å prate engelsk i timen, eller er det ikke noen sammenheng der?

- Det som er, det jeg snakke litt om i stad. Det med spill og gamere. Det er faktisk en del sånne gamere som er av sånn type dårlig selvtillits, gjerne gutter, som er litt sosialt ... Ikke så veldig sosialt nettverk. De er ikke sammen med så veldig mange sånn på fritiden ting og tang. De sitter gjerne å gamer alltid. Der føler jeg litt motsatt, at i engelsktimen så blomstrer de litt. Der har de på en måte funnet et fag for seg selv, som de kanskje ikke tidligere. Jeg tror nok engelsk er det eneste fager hvor de skikkelig får utbytte av gamingen sin. Så det er en sånn, akkurat i forhold til det spørsmålet, så tror jeg den type elever som er liksom sånn som sosialt sliter litt, de kan blomstre litt der hvis det er den type gamerungdommer. Ellers så klart, de med dårlig selvtillit vil jo alltid slite i muntlige sammenhenger. Det er jo litt sånn både/og spørsmål.

27. I forhold til bruk av digitale verktøy, bruker dere noe av det når det kommer til muntlig kommunikasjon?

- Vi bruker mye pc selvfølgelig. De har jo en del sånne programmer som ligger installert, med ordforslag når de skriver. Men nå er jo dette spørsmål i forhold til muntlig, så vi kan jo bruke også en slik funksjon hvor ordene blir lest opp for dem. Hvert fall når de har skriftlige oppgaver, så vet jeg at mange sitter med øretelefoner, og jeg anbefaler dem også det, hvor de kan merke teksten etterpå og høre ordene. Og hvis de lurere på uttale, så kan de også den uttalen gjennom blant annet In to words og sånn. Det er jo flere av dem. Det er vel egentlig det mest avanserte jeg bruker av sånne digitale verktøy i forhold til det. Ellers er det andre sånne typer programmer, men det går mest på skriftlig. Det er lite muntlig.
- a. Hva er det de har tilgang til på skolen her? Har de tilgang på sin egen pc eller er det sånn at de har et skap...?
- Nei, vi har bare sånne PC-rom med bærbare PC-er. Ikke hver sin PC. Så vi har internettilgang og en del programmer selvfølgelig, type In to words, som er egentlig oversettelsesprogram med lyd. Ikke noe mer enn det. Men det går jo fint. Jeg savner ingen programmer kjenner jeg. Jeg har mye mer tro på samtalen face-to-face, enn digitalt. Hvis jeg skulle ha måtte gjort noe mer spennende i fremtiden merker jeg, så har jeg erfart at med den gaminga. Jeg ser den utviklinga og ser at det kunne vært med å gjøre noe med engelskfaget også. Jeg kunne laget noe mer Gaming-relatert engelsk. Også der man kunne gjort det litt mer i fellesskap, hvor de kan chatte sammen som en del av undervisningen. Jeg vet at det finnes en del

gode spill og programmer der, men vi er ikke helt der enda. Men jeg ser for meg at det kan være noe bra.

- b. Er det programmer som allerede er laget?
  - Da tenker jeg mer på spill de egentlig spiller allerede hjemme. Da tenker jeg Fortnite og alt mulig rart hvor de sitter og har forskjellige oppdrag og sånt. Hvis jeg kunne fått og gjort noe klasseversjon av det. Det hadde vært veldig gøy. Så det er noe jeg kunne tenke meg å gjøre en gang, litt sånn eksperiment.
- c. Ja, det virker jo interessant. Tror du man kunne fått alle med på det?
  - Ehh ... om ikke annet så kunne jeg hvert fall laget grupper hvor noen kunne gjort det, mens andre kunne gjort noe annet. Det er av og til at elevene gjør forskjellige oppgaver og at vi rullerer på hva vi gjør. Jeg tror det kunne vært knallgøy. Det er hvert fall en idé jeg har hatt tidligere.

**Til slutt:**

28. Har du noe du ønsker å tilføye om muntlig kommunikasjon og speech anxiety?

- Nei ... Jeg synes du spurte om veldig mye bra. Det var gode spørsmål. Du var godt forberedt.

## Intervju om muntlig kommunikasjon på ungdomskolen

Navn: Emma (Pseudonym)

Alder: 27 år

Skole: Glitrefoss Ungdomskole (Pseudonym)

### Om læreren:

1. Hva slags utdanning har du?
  - Grunnskolelærerutdanning, 5-10 klasse, 4-årig. Jeg begynte i 2010 og ferdig i 2014.
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
  - Jeg har jobbet siden 2014, så det er jo faktisk nå da snart, nå må jeg tenke, det er 4 gode år nå snart.
3. Hvilke fag underviser du i?
  - Jeg har, i utdannelsen så har jeg spansk, samfunnsfag og engelsk
4. Hvilket klassetrinn underviser engelsk på?
  - 8. og 10.

### Muntlig kommunikasjon:

5. Hvilken av de følgende fokuserer du mest på i undervisning din:
  - a. Lytting og snakking
  - b. Lesing og skriving
  - c. Grammatikk og ordforråd
  - Skal vi se ... Det er litt forskjell fra 8. og 10. klasse. Vi lytter veldig mye i 8 klasse, og snakker jo mye i 10. for å forberede oss til eksamen, ikke sant. Men jeg jobber og faktisk veldig mye med grammatikk og lesing, vil jeg si. Skriving er mer på vurderinger, så de kommer jo som de kommer, men vi øver jo på det også selvfølgelig. Men vi leser mye, og snakker og holder på med grammatikk. En god blanding av de tre.
6. Syns du muntlig kommunikasjon er viktig?
  - Ja, veldig viktig. De skal jo faktisk bruke dette språket og de mestre det på en sånn helt annen måte enn de kanskje tro. Så, det at de faktisk kan snakke godt for seg på engelsk, gjøre seg forstått på en litt an måte enn norsk-engelsk-uttalen tillater... Den jobber jeg faktisk veldig mye for. Det er veldig viktig for meg at vi prøver å være så muntlige vi kan i de aller fleste timer. Det går ikke alltid, selvfølgelig. Og av og til kan du ikke tillate deg å bruke tid og energi på å bruke muntlig kommunikasjon i hver eneste time du har, men du selv kan jo bruke det for å vise de hva som er muntlig kommunikasjon, det går jo an. Men de skal jo bruke det senere, så det er jo derfor det er viktig, og de skal jo føle at det her er noe de har hatt i faktisk 10 år. Og det er et språk som ligger latent i de på en helt annen måte enn før, med spill og tv, musikk ikke minst. Så, det tenker jeg er veldig viktig.
7. Hva er den beste måten å lære muntlig kommunikasjon på?

- For de til å jobbe med det så er det nok kanskje at man gjør det så variert man kan. Hvis den eneste muntlige kommunikasjonen er at de skal lese tekst i læreboken, så er det jo begrenset, føler jeg, at de kan bruke det sånn til vanlig. Så for min del så er det det å prøve og ha så mange forskjellige oppgaver som mulig. Noen vil nok treffe noen kjempe bra, mens noen oppgaver vil nok være helt på jordet. Men da har man hvert fall prøvd det. Og så har man fått testet litt forskjellig og utfordret dem litt på det, at man ikke bare godtar at "nei, jeg har ikke lyst", men at man liksom prøver å se om det er noe som kan funke da. Det tror jeg er veldig viktig, at det er variert, og det kan jo være så mangt, ikke sant. Men den beste måten er at man ikke nødvendigvis sier så mye, men at man får prøvd seg i varierte situasjoner, med forskjellige tema. Så variasjon er et stikkord jeg prøver å minne meg på hele tiden når jeg skal undervise og lage opplegg. Men det er ikke alltid like lett, selvfølge, og det krever jo veldig mye av deg som lærer hvis du har store klasser, og liksom føler at det er noe man kan sitte igjen med som en god opplevelse. Det er ikke sikkert man når rundt til alle heller. Men variasjon da, det tenker jeg er viktig.
- a. Hvor lange er egentlig timene her?
  - De er 45 minutter.

**Klasserommet:**

8. Hvor mange elever har du i engelsklassene dine?
  - I 8. klasse så har jeg 25, og i 10. klasse så har jeg faktisk 16. Så det er litt sånn... En god del forskjell.
  - a. Er det mange færre på 10. klassetrinnet eller er det bare tilfeldig?
    - Nei, ikke det. Det er bare at vi har en klasse i 8. Så det er bare en 8. klasse her, og så er det to 9. og to 10. Det er veldig få.
9. Liker elevene å snakke engelsk i timen?
  - MMM, det er vel egentlig bare, i 8 klasse så er det vel bare en håndfull som syntes at det er noe de er ordentlig komfortable med, de har ingen problemer med å svare høyt i timen eller noe sånt, og det er jo ganske få med tanken på at de er 25 stk. Mens i 10. er det nok verre. Der har jeg jobbet veldig mye siden 8. klasse med en gruppe elever som bare har nektet å si noe som helst. Så det, der har det blitt bedre, men det har vært en sånn skikkelig hard drakamp rett og slett for å få dem til å si noe. Og det er jo ganske merkelig når det er den klassen det er færrest i, egentlig. Men du kan utfordre de flest ei 8. klasse, men ikke i 10. klassen, der må du være litt på påpasselig da.
  - a. Hva gjør du for å få dem til å prate engelsk hvis ikke de vil?
    - Nå er det jo helst, i den 10. klassen, så er det jenter det er snakk om som har hatt en slags redsel siden barneskolen forteller de meg. Og det kommer veldig an på hvem de går i klasse med. Det er noen elver der som trigger dem negativt, i den forstand at de føler seg latterliggjort, at de

føler at de ikke har lyst til å si noe fordi de er rett og slett redd for å gjøre feil, den minste feil. Og de har støtte hjemmefra mange av dem, på at "nei hun tørr ikke", "nei ho vil ikke" og da er det greit fra deres perspektiv. Så det er jo kjempe vanskelig når du ikke har noe støtte der heller. Så da må du på en måte, du må prøve litt forskjellige innfallsvinkler, rett og slett. Og det er jo ikke sånn at du må stå foran en klasse og presentere, det kan man jo gjøre foran en enkelt lærer. Det krever jo at man kan stole på at de andre jobber godt hvis man skal ta ut noen elver og ha muntlig fagsamtale for eksempel. Men det kan funke til en viss grad, så lenge de er alene, eller hvis jeg setter dem sammen i en gruppe med elever de er trygge på. Da funker det faktisk greit. Da får de sagt noe. Men det virker ikke som at det jeg sier positivt til de da, den tilbakemeldingen jeg gir, har på en måte ikke noe for seg i et klasserom, kun sånn en-til-en. SÅ det er jo litt vanskelig, og spesielt når de andre elevene da ser at de får kanskje en treer eller en firer, og så får kanskje han gutten det samme, men han presenterer foran klassen, og syns det er urettferdig igjen. Men han vil jo få mer igjen for det senere, når han skal på videregående og han skal ha eksamen, så vil jo han stille mye sterkere enn det de jentene gjør, helt klart. Men de har... Det er ikke en sånn regel at det MÅ de gjøre foran resten av klassen, ikke sant. Så jeg prøver å tilnærme meg på en grei måte og spille litt på relasjonsbygging i begynnelsen, liksom for å snakke om vanlige ting, før man går inn på det faglige, og det funker til en viss grad. Men det har vært veldig vanskelig å få de til å si noe. Og i 8. klasse så har alle klart å si noe høyt i klassen på engelsk, så det er veldig positivt. Så det er noe man prøver å innarbeide fra begynnelsen av. Hvis man vet at man skal følge de i tre år, og man håper jo på det, sånn at man får sett utviklingen. Men det er noe jeg veldig sånn har fokus på, at her snakker vi mye engelsk og dere skal faktisk lære det i de timene her. Men den klassen som går i 10. nå, den har vært vanskelig å jobbe med. Så det er liksom sånn, veldig variert. Du vet aldri hva slags klasse du får, så du må liksom bli litt kjent med dem og forstå elevgruppen og så må du tilpasse dem hvordan du er for å få noe igjen for det du står og underviser i. Hvis ikke er det jo ikke nødvendig.

b. Men nytter det ikke å prate noe mer foreldrene heller?

- Nå er det jo bare et sånn lite utvalg av foreldre til disse jentene her i 10. klasse som får vondt av dem, eller de kjenner seg igjen, eller ja. Og da er det liksom greit, da er det greit fordi det var sånn for de også. Så, men det er ikke noe sånn, jeg lager ikke noe diskusjon på det eller noe, jeg prøver heller bare på å fokusere på at jeg har de i hverdagen og hva kan jeg gjøre når jeg snakker med de her på skolen. For hvis du kjenner at du ikke får noe hjelp derfra, så er det hvert fall ikke noe vits å bygge videre på det egentlig. Da kan du heller prøve ut litt strategier selv. For det er veldig vanskelig når du ikke har de med på laget. Også de andre elevene ikke sant, når de da står og presenterer, så merker du ikke som lærer at det er

en sånn rar stemning hvis det er noen som ikke liker hverandre på presentasjoner, men det føler visst de veldig på selv, så da må man jo nesten ta de litt på ordet, hvis man faktisk skal ha en vurdering på de også på et vis.

10. Ut ifra din erfaring, har antall elever i klasserommet noe å si for om elevene vil snakke eller ikke?

- Det gjør egentlig ikke det, faktisk. De kan være 20, de kan være 16. Jeg hadde en klasse på 13 en gang. Og nå er de 25. Så, ut ifra min erfaring så har det ikke og spesielt å si, sånn sett. Det er heller det at du skal ha en følelse på at du har hørt de fleste, eller sett alle i en undervisningstime. Du har kanskje hørt alle muntlig, og da skorter du jo selvfølgelig litt hvis de er flere. Så jo færre de er, jo bedre er det i den forstand at du får hørt alle og får sett alle, uten tvil. Det er jo kjempe bra, og du kan kanskje gi dem noen tilbakemeldinger. Så det er ikke alltid du får det til i en stor klasse.

11. Snakker du konsekvent bare engelsk, bare norsk eller begge deler i klasserommet?

- I 10. klasse snakker jeg MYE engelsk. Hvis jeg snakker norsk der, så er det sånn at hvis jeg ser på dem at nå er det store øyne, da tar jeg heller å bare oversetter det jeg sa, og så går vi videre. Men at språket skal bli så hverdagslig som mulig, og at man bruker det så mye som mulig, gjør at de også bruker det mye mer enn de gjorde før. I 8. klasse så snakker jeg mye engelsk, begynner alltid timen på engelsk. I dag begynte vi med et nytt tema og da oversetter jeg kun sånne nøkkelord som kanskje kan være vanskelig, bare sånn for å ha tilpasset opplæring, for vi har veldig mange svake i den klassen. Sånn at de også skal føle litt læringsutbytte på det. Så da er det sånne begreper, for det er der vi merker at det er det svake elever sliter veldig med, det er begreper, samme på engelsk. Så de blir oversatt mye.

12. Forventer du at elevene dine skal snakke engelsk i klasserommet?

- Jeg forventer at de skal prate... Hvis jeg stiller de et spørsmål på engelsk, så forventer jeg at de svarer på engelsk. Hvert fall når de velger og på en måte rekke opp hånden også. Og jeg forventer at når jeg gir de en oppgave, diskuter to-og-to på engelsk. Jeg må hele tiden si det, sikkert tre ganger, før oppgaven er i gang. Så forventer jeg at de gjør det. Og når jeg går rundt og hører, og hvis de bytter over, så er jeg veldig rask med å prøve å korrigere dem. Du kan nok ikke belage deg på at de hører nødvendigvis, men derfor er det veldig greit å ha korte sekvenser av det. Hvis ikke så kommer de til å dette ut av den samtalen, og da er det på norsk igjen. Så det trenger ikke være så lenge alltid, den muntlige kommunikasjonen, men at man hele tiden tenker at det skal være på engelsk. Men det er ikke alltid det lar seg gjøre, men man prøver jo.

13. Oppmuntrer du elevene dine til å snakke engelsk, enten i timen eller utenfor?

- Jeg prøver å gi dem noen sånne tips om at prøv å snakk litt med deg selv på engelsk, sånn i hverdagen, og kanskje det er litt flaut å gjøre det foran andre. Det høres jo litt merkelig ut, men prøver å si ting så mye som mulig

på engelsk. Og når du er på ferie, eller du møter familiemedlemmer, eller noe som helst som du kan prate engelsk med, så gjør det for alt det er verdt. Og hvis du hører på musikk, ikke bare hør på musikk, men på en måte syng litt med, slik at du på en måte får den intonasjonen med og ikke bare hører. Du må jo faktisk bruke det selv også. Så jeg prøver å oppmuntre til det så mye som mulig, men noen syns jo det er veldig flaut, selvfølgelig. Da er det litt opp til deg også å være litt teit også. Da kan du liksom være litt rar, og ja, sånn at de liksom får... Kjenner seg litt igjen, at det er litt kleint av og til å snakke det. Men prøver å oppmuntre dem så mye som mulig. Og de fleste skjønner jo at i en engelsktime så skal vi jo snakke engelsk. Så den norsken er nok mer på det at da tilpasser du for de som er veldig svake, og de er det ganske mange av faktisk.

14. Hva gjør du hvis de ikke snakker engelsk i situasjoner hvor du forventer at de skal snakke engelsk?

- Da prøver jeg på en litt sånn grei måte å si "try in English. I know you can do it", for eksempel. Og de aller flest gjør det da, faktisk. De glemmer seg rett og slett. Ellers så prøver de å snike seg unna. Så jeg tror nok bare at hvis du er konsekvent, og hvis du er konsekvent med alle, at alle skal på en måte prøve å si det på engelsk. Det gjør ingenting om du sier noe feil. Det sier jeg sååå mange ganger i løpet av en dag. Det gjør ingenting om du sier noe feil, bare sånn for at de ikke skal føle at i den situasjonen så kommer jeg ikke til å rette på dem. Da er det bedre at du har prøvd hvert fall. Så jeg har ingen problemer med å stille forventninger til dem. Og jeg tenker at hvis man ikke gjør det, da har man på en måte tapt litt da, og da blir det vanskeligere neste gang hvis du ikke tørr å utfordre dem. Så man må på en måte bare gjøre det, men samtidig ha den relasjonsbyggingen i bakhånd. Hvis de står helt stille, så hjelper jeg de jo videre. Det trenger ikke ta lang tid heller. Gir de noen ord å bygge på, for eksempel, for å komme i gang.

#### **Hvordan undervises det i klasserommet:**

15. Hvordan underviser du muntlig kommunikasjon?

- Altså, i den forstand at jeg prøver jo å varier undervisningen mye. Jeg prater mye selv. Jeg viser jo klipp på for eksempel YouTube, og vi har lyttetekster, de skal snakke mye sammen to-og-to eller i grupper, IGP (Individ, gruppe, plenum). Og at man har tankekart, og at de deler tankekart mellom seg på en måte muntlig, ikke bare skriftlig, før de begynner med å skrive det. Og at jeg har forskjellige metoder jeg bruker; leker eller opplegg som fremmer muntlig kommunikasjon på forskjellige måter. Så det er ikke dermed sagt at hver eneste time har vi noe hvor alle skal si noe muntlig sånn sett. Men jeg prøver å få så mange som mulig, men ikke alle. Det kan godt være at noen sier noe, men ikke alle. Alle blir nok kanskje ikke hørt i hver eneste time, tror jeg. Det gjør de nok ikke.



16. Har du noen favorittaktiviteter/oppgaver du bruker i klasserommet for å fremme muntlig kommunikasjon? (Gjerne gi/forklar tre eksempler)

- Ja, av og til så bruker vi sånn speed-dating, hvor jeg på en måte setter de ovenfor hverandre. Og det er jo bare en utfordring i seg selv, for da må de faktisk se hverandre i ansiktet. Men at du gir de for eksempel noen spørsmål som de skal stille hverandre, og så skal den andre personen stille de noen spørsmål, og så skal de svare på engelsk. Du kan for eksempel gi de en rolle som de skal spille, hvor det står litt sånn om hva yrket ditt er, og hvor gammel du er, og ja. Sånn at de på en måte har noen startere da, på den muntlige kommunikasjonen. Du kan ikke bare sette de der og bare "Ja, snakk engelsk om deg selv". Det blir bare noe fjas. Så det må være veldig lærerstyrt, mye.
  - Og så har jeg en oppgave som heter «Four Corners», hvor de har fire hjørner i klasserommet som de skal gå til når jeg gir de en påstand. Så hvis jeg sier en påstand til de, så står det for eksempel "strongly agree" eller "disagree" eller bla bla bla. Så skal de gå dit de føler seg komfortable. Og når de da har valgt hjørne, så skal de på en måte snakke sammen på den gruppa om hvorfor de er der da, på engelsk. Og så etterpå så skal jeg på en måte høre de, om hva de tenker, "Hvorfor er du uenig? ". Hvorfor er du enig i den påstanden?». Og da er det sånn at jeg stiller en forventning om at jeg kommer til å spørre hvem som helst, så da er det viktig at alle snakker sammen på den gruppa. Og da er erfaringen at de fleste gjør det, og så har de muligheten til å ombestemme seg etterpå igjen. Så hvis de har hørt forskjellige begrunnelser og sånn, så kan de for eksempel bytte hjørne etterpå. Men da stiller jeg ikke noen flere spørsmål, hvis ikke det er noen sånne kjempe store.
- a. Hvilke typer spørsmål stiller du dem?
- For eksempel, "Militæret bør være obligatorisk for begge kjønn". Så er det liksom, ja så går de litt til forskjellig. Og da er det litt interessant å vite at hvorfor har du valgt det. Og da må du, du kan ikke bare si «I don't know» eller sånne teite svar. Hallo, prøv og tenkt litt og argumentasjon, ikke sant. For det er jo mer sånn 10. klasse. Da skal du argumentere litte granne, og du skal skrive en tekst hvor du viser at du kan det. Så da er jeg jo ute etter disse litt gode begrunnelsene. Og vi kan jo være kjempe uenig, men fortell hvorfor du mener det du gjør. Og for eksempel det med sosiale media kan du stille spørsmål du: "syntes du at det har svekket den vanlige kommunikasjonen" eller "Syntes du at sosiale medier er veldig bra" eller ja, sånne ting. Så kan de være enige eller uenige. Det finnes en side hvor du finner veldig mange påstander som man kan bruke. Jeg tror man fant det på sånn teach this, eller noe sånt, .com. Så der står det masse sånne påstander som du kan stille de, og så er det bare å plukke ut de som kanskje høres greie ut. Det er litt gøy, og de blir litt gira og engasjert når de faktisk blir uenige. Så det er litt vittig. Og så må du heller være sånn fredsmekler etter hvert hvis det bikker helt over. Men det er jo sånn, og

da går jo timen også kjempefort, for det er noe som er interessant for de fleste.

- Og så prøver vi jo å ha litt Alias, men ikke bare selve spillet Alias, men at man lager egne ord i forhold til tema. Slik at de kjenner igjen ordene og begrepene som vi har jobbet med. Det kan jo være en veldig god ide, men det krever jo også litt sånn forarbeid med å lage disse ordene og lage til hver eneste gruppe. Men det funker veldig bra, og det er noe de tenker er gøy. Assosiasjonen er god. Så da kan det jo hende at det er bra for dem.
- Og så har jeg også av og til en oppgave hvor de får et ark hvor jeg har stilt de noen spørsmål som de skal gå rundt og stille til noen, og da skal de også svare på spørsmålene som de får. Og da skal de skrive ned navnet på den personen de har snakket med og som hadde noen tanker om det. Og da kan jeg stille spørsmål til den personen som de har skrevet ned "Ja, hva tenkte du om det siden hun har skrevet ditt navn?". Og det funker egentlig veldig bra. De oppgavene er for så vidt greie.
- Hvis du har litt mer sånn faglig, så har jeg noe som heter «Gallery Walk». Jeg vet ikke om du har vært borti det, men da hadde vi opplegg om noen, ja vi tok utgangspunkt i krig. Hver gruppe skulle fokusere på en krig og gi bare sånne gode fakta setninger og et overblikk over krigen, aktørene og årsak og virkning på engelsk. Det er sånn 10. klasse opplegg. Og da laget hver gruppe en plakat som vi hang opp i klasserommet. Så hvis det var tre grupper, så hang det tre plakater i klasserommet, hvor da alle på den gruppa skulle blande seg med de andre. Slik at når du var på en gruppe, så var det kun du som kunne snakke om den krigen på et vis. De andre visste ikke noe om den. Så da var det du som måtte fortelle. Og så ble det rullert på. Og neste stasjon var det den andres tur til å snakke om det de var trygge på i forhold til den krigen. Så de skulle lære hverandre da.
- Og så har du jo muntlige presentasjoner og snakk sammen to-og-to, og snakk i grupper og sånn. Men det er jo ikke opplegg, det er jo bare sånne vanlige. Det er jo den variasjonen man prøver å jobbe etter.

17. Du sa du hadde brukt rollespill. Hvordan har det fungerer?

- Du, det har fungert. Jeg tror ikke jeg har opplevd at det har funger dårlig, sånn sett. Men det kommer litt an på hvor mye engelsk de får sagt da, men altså at de i det hele tatt bare får sagt noe, og at de står der og er med, det har vært veldig bra. Jeg har prøvd veldig sånn enkle rollespill; «Balders død» i norrøn myologi og alt fra et eget sånn «Macbeth» for eksempel. Så det er veldig forskjellige vanskelighetsgrader, men du må se elevgruppen din litt an, og spesielt den 10. klassen som jeg har, så har vi hatt rollespill. Det hadde vi vel i 8. klasse, men da var de inne og fremførte hver for seg hos meg. Men til og med de jentene som ikke ville prate da, de leste på en måte opp stykke da. Mens de andre gjorde det som skjedde. Så det ble litt sånn, gjort om på. Men de gjorde hvert fall et slags rollespill, og så hadde de noen sånne korte replikker. Men det kan være veldig gøy, og spesielt når man har det temaet i 10. klasse med

Shakespeare og litt sånn forskjellig, så kan det være veldig gøy. Enten at de lager et eget et, at de finner på noe selv, eller at de tar utgangspunkt i noe de har sett på film, eller at de tar et stykke fra Shakespeare. Det er jo litt vanskelig hvis man ikke helt forstå det, så det kommer litt an på hvordan du selv velger å legge det opp da. Og at du ikke bare setter de i gang og sier "Ja, lag et rollespill", men at du faktisk går rundt og veileder dem litt. At ikke du bare tenker at nå kan de få jobbe selv, digg. Det er jo litt digg, selvfølgelig, men du må jo veilede de litte granne, du må jo det. Og så er det jo gøy når noen faktisk tar imot den tilbakemeldingen du gir. Det er jo veldig bra.

a. Hvorfor tror du rollespillet fungerer så bra hos deg?

- Altså det at man ikke nødvendigvis gjør det så vanskelig i første omgang. Hvis man tar for eksempel Balders død. Det er jo egentlig en veldig sånn rar greie, men hvert fall. Da har man liksom de her norrøne gudene. Og de kan jo få kledd seg litt ut til å være rare, og det trenger ikke bety så mye når de gjør det. Hvis du ufarliggjør det litt, så er det lettere å få de fleste med. Og så kan man jo heller bygge videre på det, og gjøre det mer avansert og forvente litt mer av dem etter hvert. Så jeg tror kanskje det at når man begynner litt enkelt, man kan jo for eksempel ta Bukkene bruse, så lenge de gjør det på engelsk, at de bytter replikkene ut med engelske replikker på en måte, så trenger det ikke være så himla vanskelig. Så begynn litt enkelte, og så kan det heller fortsette videre.

18. Du nevnte dere hadde gjort noe alias. Men har dere jobbet noe i forhold til synonymer og beskrive ord på andre måter hvis elevene skulle stå fast og ikke komme på et ord?

- Jeg tror ikke jeg har jobbet sånn veldig mye med det, ikke sånn annet enn det med alias. Men vi har jo av og til noen oppgaver hvor de får ord, og så skal de skrive en engelsk forklaring på det ordet. Og kan det jo hende de må bruke synonymer for å forklare det på en litt annen måte. Så det hadde vi i dag når de skulle jobbe med vikingtiden, med ord som «hermit» og sånn som er litt merkelige, hvor de da må beskrive det på en annen måte på engelsk. Så det er en vanskelig oppgave faktisk. Det er veldig vanskelig for de å si ting, altså beskrive ting, forklare ting på engelsk. De vil veldig gjerne bare oversette, det og så er de ferdig med oppgaven liksom. Men vi jobber ikke så mye med det annet enn det. Og noen ganger har vi jo verre ord som er vanskelig å uttale som de får i oppgave på gruppe å skrive ned. Hvordan skriver man Karibien for eksempel. Og så er det jo helt merkelig hvordan de klarer å sette sammen, og hvordan skriver man spaghetti liksom. Så du må egentlig bare prøve litt frem på ulike metoder. Men akkurat sånn synonymer, annet enn det, tror jeg ikke jeg har jobbet så veldig mye med som jeg kan komme på nå.

### Retting av feil:

19. Retter du feil elevene gjør når de snakker engelsk? (Grammatikk, uttale, struktur, tonefall osv.?)

- Mhm. Jeg retter nok hvis det er sånn veldig feil i struktur, så tenker jeg at det er veldig viktig å få gjort om med en gang. Det er ikke det jeg føler jeg sliter mest med. Tonefall. Nå er du jo på en bygdeskole, så tonefall er jo veldig viktig her, og det med korrekt uttale her i form av det at ikke de skal ha sånn skikkelig norsk-engelsk-uttale. Det jobber vi mye med. Noen gjør det fordi de syns det er flaut, så sier de "I don't know" (på en norsk-engelsk måte), istedenfor å prøve og si det ordentlig. Så da er jeg ikke redd for å på en måte si det da, "Try to say it in a different way". Men grammatikk tenker jeg er viktig hvis det er "is" og "are", og de elevene jeg retter på ser ikke ut til å bry seg noe om det. De rekker opp hånden igjen. Og da tenker jeg at da er det greit på et vis. Så jeg gjør det altså, men ikke hver gang, ikke for enhver pris. Hvis det er sånn at jeg leter veldig etter noen som kan svare, så sier jeg jo at "Det gjør ingenting hvis du sier feil", og da retter jeg heller ikke på de på et vis.

20. Når man snakker muntlig engelsk, hvor viktig er det å ikke gjøre grammatiske feil?

- Jeg tenker at du ser veldig raskt den eleven du har om det er vits å rette på det, der og da. Hvis målet på en måte bare er å få i gang noe muntlig kommunikasjon, så kan du heller rette litt sånn i etterkant, og gi noen tips og triks videre. For noen kan bli veldig satt ut hvis du retter på dem hvis de føler at "Å, nå har jeg gjort noe bra med å si noe på engelsk", og så begynner du å rette. Så det må du se litt an, og du må kjenne elevene dine litt før du gjør det. Så sånn gradvis etter hvert, så tror jeg at de skjønner at de kan ikke gjøre sånne graverende feil hvis de for eksempel skal opp til eksamen også. Så er det jo viktig for dem å føle at de kan mestre det på en god måte. Og da er jo sånn "have" og "has" og "is" og "are" veldig viktig å få på plass. "There is" og "there are" og sånne ting. Og at du forklare dem hvorfor det er sånn og ikke bare sier at det er sånn. Vi sier "are" fordi nå er det faktisk flertall du bruker, for eksempel.

21. Når elevene snakker engelsk, og de sliter med å finne ord, hjelper du dem med å finne ordet?

- Ja, jeg gjør det. Jeg hjelper dem med å finne ord når de står fast, eller sånne startere da som gjør at de kan si setningen ferdig.

### Speech Anxiety/Redd for å prate/Taleangst:

22. Dette har du svart litt på, men i 8. klasse da, er det noen elever der som er redd for å snakke engelsk?

- Det er veldig få. Og det er ikke... De syns bare det er litt ubehagelig, men de gjør det. De klarer faktisk å på en måte tvinge seg selv til å gjøre det. De har presentasjoner foran klassen. Alle har hatt en presentasjon om en superhelt på engelsk. Og de klarte alle sammen kjempe fint. Noen sier jo veldig lite, men de gjorde det hvert fall, de står det. Og det er jo kjempe

skummelt for mange. Så de er nok, de er ikke redde, men de syns det er litt ubehagelig, tror jeg. Så i 8. klasse så er det ikke noe stort problem, det er det ikke. Men i 10. så jobber vi jo litt med det da.

23. Hva tror du er hovedgrunnen for at noen elever er redde for å snakke engelsk?

- Jeg tror nok hovedgrunnen er at de på en måte ikke er vant til det fra begynnelsen av, sånn fra barneskole av så er det ikke vant til å kanskje snakke så mye. Jeg har ikke satt meg helt inn i hvordan de gjør det, men at det kanskje er mer fokus på det med skriving, og det å lære seg sånne enkle ord, men ikke å sette de i en sammenheng. Sånn at de ikke klarer å bygge opp den setningsstrukturen riktig. Så jeg tror nok bare det at hvis de begynner med en gang og ikke har sånn hvilepute med at "Jeg trenger ikke" eller "Jeg fikk lov til å slippe", så er det kjempe deilig, og så bare fortsette den. Og så klarer du på en måte aldri å vende det av dem. Og spesielt det med at du på en måte ikke har den hjelpen hjemmefra da. Det hjelper hvert fall ikke, for å si det sånn.

24. Hvordan tror du elevene dine ser på muntlig kommunikasjon i klasserommet? Er det en måte for læreren å vurdere de på, eller er det en arena for å øve på muntlig kommunikasjon?

- Jeg prøver heller å si ifra til dem at nå, på en måte, blir dere litt vurdert, og da skjerper de seg på en litt an måte. Men det er ikke sånn at de blir vurdert hele tiden. Så hvis du på en måte gir de pekepinnen på at nå er det litt lurt å vise seg fra sin gode side og være litt aktiv og sånn, så kjenner jeg at da er det flere som på en måte bidrar litt.
- a. Så det kan egentlig være motivasjon for å snakke?
  - Ja, faktisk så kan det det.

25. Tror du at redselen for å snakke engelsk i klasserommet til en viss grad hindrer elevene i å lære engelsk?

- Ja, jeg tror egentlig det. Jeg tror at den redselen kommer til å fortsette på videregående dessverre, og at de sikkert kommer til å prøve seg på strategier som gjør at de får snudd seg unna hele opplegget rett og slett. Og det er veldig dumt for de elevene som egentlig er flinke og som bare ikke gjør det. Hvis de skal ta studiespesialiserende for eksempel, så kan de jo velge engelsk. Altså alle har jo engelsk første året, og så kan du jo velge det bort. Og hvis du da skal studere på universitetet, så har du da to års pause fra engelsk, som heller ikke er bra og som jeg vet at videregående sliter veldig med. Så det er jo også noe med å motivere de til det at det her får du igjen for senere hvis du skal studere videre. Så jeg tror nok at det hindrer dem en del. De får liksom ikke opplevd noen mestring, de får ikke noen tilbakemelding kanskje, på at det var bra eller du snakker så bra, for man hører de jo nesten aldri. Ikke sant?

26. Hvilke strategier kan en lærer bruke for å minske elevers redsel/nervøsitet for å snakke i klasserommet?

- Jeg tror at den strategien jeg bruker mest er at jeg bruker mye tid på gruppesammensetning. Jeg tenker veldig mye på hvilke elever jeg setter

sammen. Den sosiale biten er kjempeviktig når de skal føle at de er i trygge omgivelser, at de kan faktisk si noe feil og kanskje dumme seg litt ut, og kanskje ikke ta seg selv så høytidelig når det gjelder språk. Så det at man kjenner de litt og kan sette de sammen i ulike grupper, og ikke de samme hele tiden altså, men at det er veldig lærerstyrt, det tror jeg er kjempeviktig. Sånn når man også har muligheten til å gå rundt å høre på det man kanskje ønsker å høre litt ekstra på, og at de føler at de ikke bare gjør det samme hele tiden. Det med redsel, det tror jeg faktisk er litt sånn selvbestemt med dem, med språk da. For av og til så kan jeg se at de her jenter som jeg snakker om, de kan ha en kjempe gøy oppgave som virkelig får dem til å blomstre. De sitter og tuller og tøyser med språket, men det er jo one in a million at det skjer. Ikke sant? Så jeg tror at man må bare prøve ut litt forskjellige varierte metoder og at man tenker litte gran på den gruppesammensetningen hvis man skal bruke det da. Så sånn som i 8. klasse så gjør jeg det bevisst, veldig mye. De får aldri lov til å bestemme hvem de skal prate med selv, med mindre du har sånn "Nå skal alle opp å finne noen til å prate". Hvis ikke er det alltid noe som ikke blir valgt på et vis. Og da har man jo hvert fall en slags redsel også for at ingen vil jo prate med meg. Så det må være veldig lærerstyrt, er min erfaring da.

27. Merker du noen sammenheng mellom de som du oppfatter har dårlig selvtillit sånn generelt med seg selv. Oppfatter du at de ofte er mer nervøse for å prate engelsk i timen eller er det ikke noen sammenheng der?
- Ja, det føler jeg. Sånn som jeg opplever de jentene så gjelder det flere fag. Det gjelder til vanlig. Så jeg tror det spiller veldig mye inn også. Og at, ja, jeg tror det har en kjempestor sammenheng faktisk. Det tror jeg. Jeg har sjeldent hatt sånne caser før. Og jeg vet jo at de har jo forskjellige ting de sliter med. Så det tror jeg absolutt har en sammenheng ja, det tror jeg.
  - a. Har du de i noen andre fag?
    - Jeg har... Nei, jeg har ikke de i noen andre fag, men jeg har hatt de på en måte i andre fag før, når de gikk i 8. og 9. klasse. Så jeg kjenner jo til den elevgruppen, jeg kjenner liksom litt til dem. Og litt sånn hva de sliter med og sånn, og det går igjen i flere fag. Ikke alle nødvendigvis, men mange.
  - b. Prater de ikke noe særlig selv når de kan prate norsk heller?
    - Nei, ikke noe annet enn det de på en måte, det som er forventet av dem. Og det er jo selvfølgelig lettere på norsk, men det er ikke dermed sagt at de gjør det noe særlig bedre. Nei, det gjør de ikke. De briljerer ikke i de fagene heller på et vis. Det er andre ting som stopper de som ligger i bakhånd. Så det tror jeg faktisk har en sammenheng, annet enn at jeg kan ikke si det sikkert, men sånn erfaringsmessig så tror jeg at det kan ha mye å si.

**Til slutt:**

28. Har du noe du ønsker å tilføye om muntlig kommunikasjon og speech anxiety?
- Ja, nei, jeg føler jeg har sittet og prater så himla mye nå. Jeg tror ikke det.

## Intervju om muntlig kommunikasjon på ungdomskolen

Navn: Nina (Pseudonym)

Alder: 49 år

Skole: Glitrefoss Ungdomskole (Pseudonym)

### Om læreren:

1. Hva slags utdanning har du?
  - Jeg er adjunkt med opprykk. Jeg har ikke gått lærerveien, jeg har gått fagveien og puslet sammen selv med årsenheter og halvårsenheter og så tatt PED-en på toppen.
    - a. Hvilke fag er det du har?
      - Jeg har norsk nå om 1 måned, master, og så har jeg historie 1,5 år, mellomfag engelsk årsenhet, kroppsøving årsenhet og så PED-en på toppen.
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
  - 20 år.
3. Hvilket klassetrinn underviser du på?
  - Nå har jeg 9.

### Muntlig kommunikasjon:

4. Hvilken av de følgende fokuserer du mest på i undervisning din:
  - a. Lytting og snakking
  - b. Lesing og skriving
  - c. Grammatikk og ordforråd
    - Jeg prøver å omfavne alle delene. Jeg tenker det er ikke enten eller, det er både og. Altså du kan ikke skille, det blir kunstig skille. For å kunne uttrykke seg muntlig så må du ha redskapene i verktøykassen, både ordforråd og setningsstruktur. Så det henger sammen.
5. Syns du muntlig kommunikasjon er viktig?
  - Ja.
    - a. Hvorfor er det viktig?
      - Det er noe med, altså, når elevene drar til andre land så må de jo bruke språket til å kommunisere og den muntlige kommunikasjonen. Det er en sånn her og nå som har andre kvaliteter enn den skriftlige, som er en mye langsommere form for kommunikasjon der du kan tenke mer igjennom ting. Så jeg tenker at den er viktig, den muntlige, i forhold til refleksjonsbiten, og å sette ord på det som er her og nå. Så det går både på kompetanse og refleksjon av tolkning og å kunne uttrykke seg muntlig. Og engelsk ikke minst, det er jo et verdensspråk, mer og mer.
6. Hva er den beste måten å lære muntlig kommunikasjon på?
  - Jeg tenker det er noe med å gi de et trygt rammeverk som de kan bevege seg innenfor. Og det er klart noen som er flinke, de gjør ikke noe av å prate alene, mens for veldig mange så er det litt skummelt. Og da er det noe med å gi dem et rammeverk, og også noen ganger at de kan prate i

munnen på hverandre, for de tørr å snakke engelsk hvis ingen hører hva "jeg" sier. Så jeg lar de masse summe, sånn to-og-to, etter et system som jeg har hvor jeg bytter litt rundt på hvem som er to-og-to, og så får de noe som de da skal snakke om, enten tema, noe som jeg strukturer, eller det kan være noe de har skrevet slikt at de liksom har forberedthet det, men så snakker de sammen to-og-to. Og når da alle snakker i munnen på hverandre, så er det som en sånn kaklende hønsegård. Men da får hvert fall alle sagt noe. Noen ganger er det viktigere at de får satt ord på ting på engelsk, enn at jeg hører den enkelte. Og da får alle liksom snakket engelsk og brukt språket. De får tatt det i munnen, de får følt på det, de får det ut. Og det tenker jeg er viktigere enn at jeg nødvendigvis hører den enkelte, hva de sier. Og trygghet, ja, strukturert, det kan gi... Å gi de noen knagger rundt det de skal kommunisere rundt prøver jeg også på mange måter. For de flinke, de kan prate sånn uten å ha tenkt seg om, om nesten hva som helst. Men der er det en del som stoppes. Og så er jo målet å gjøre alle trygge. Og da er det å gi dem noen rammer, gi dem noen knagger, og det kan være i forhold til tema. Det kan være punkter, det kan være jeg gir dem noen nøkkelord, noen begreper på tavlene, eller på smartboarden. Det kan være at vi har jobbet rundt et tema, sett film, tegnefilm. Noen ganger lager jeg noen powerpointer med tegninger der jeg snakker igjennom en tekst eller et innhold og så skal de på et vis bruke de tegningene etterpå. Men da har de på et vis et innhold. For noen ganger er det vanskelig for dem å stå for både innhold og språk selv. Så noen ganger hjelper jeg dem med en av delene, eller eventuelt begge. Med at jeg hjelper dem med noen språklige begreper, noen sånn knagger, eller at jeg hjelper de med innholdet, for da er det litt færre ting å tenke på. Og samtidig så kan de liksom prate rundt det her.

#### **Klasserommet:**

7. Hvor mange elever har du i engelskklassen din?
  - Nå har jeg 17
8. Liker elevene å snakke engelsk i timen?
  - De synes det er greit. Det er mange som er muntlig aktive og som er med, og de er trygge. Det er godt miljø i klassen. Jeg har de både i norsk, engelsk og samfunnsfag og det tenker jeg også er en fordel som kontaktlærer, men også som engelsklærer. Da får jeg noen andre innspill i for eksempel i forhold til tverrfaglighet. Men det er en trygg klasse, og de er aktive, og de er med i alle fagene. Og sånn som når man har muntlige fremføringer, så er det sånn at man skal være et sånt publikum selv som man selv ønsker å ha. Og det har med respekt å gjøre. Det skal være trygt, og det skal ikke være sånn at man skal være redd for å svare feil. Og det er noe jeg syntes er superviktig når elevene prater formelt eller uformelt i klassen så henger jeg de aldri ut med at "Å nei, dette var feil, og så teit at du sa det" liksom. Det er noe med at, jeg prøver hele tiden å anerkjenne



for å gi tryggheten, slik at de ikke skal bli livredde og tenke at nå tørr aldri jeg å åpne munnen igjen. Så jeg sier "Men vet du hva, jeg skjønner at du tenker sånn. Det er mye fornuftig i det" og det er det faktisk i veldig mange gale svar, så er det veldig mye fornuftig. Men det krever en trygg lærer som faktisk kan se det og anerkjenne det i tankesettet om det er i forhold til det leksikalske, eller om det er i forhold til setningsstruktur, eller om det er en slags kobling via norvagismer, så er det utrolig mye fornuftig i ting som blir galt. Det er noe med å anerkjenne det også. Selvfølgelig, man skal jo guide dem inn på det som er riktig, men det skal være trygghet i klasserommet, selv for gale svar.

- a. Har det alltid vært lett å få dem til å snakke engelsk?
  - I den klassen, ja. Det har det. Ja.
9. Ut ifra din erfaring, har antall elever i klasserommet noe å si for om elevene vil snakke eller ikke?
  - Ja, altså det er jo lettere å få de aktive når det ikke er så utrolig mange. Jeg tenker 30 og opp mot det, det syns jeg er for mange i forhold til at du skal kunne se den enkelte elven også. Men samtidig, hvis det blir for få, så blir man veldig synlig også, så man må ha en viss mengde også da. Så jeg tenker at fra 12 sånn ish, at det går et kritisk grensesnitt der på minimumssiden, og så vil jeg nesten si ikke over 20. Altså pluss minus 15. 15, 16, 17 syntes jeg er et flott antall å ha i en klasse.
10. Snakker du konsekvent bare engelsk, bare norsk eller begge deler i klasserommet?
  - Begge deler. Jeg prøver å snakke mest mulig engelsk, fordi det er noe at hvis du skal bli god i engelsk, så må du jo øve deg på engelsk. Men når jeg snakker om engelsken, i forhold til grammatikk og sånne ting, så tar jeg det på norsk. Det er min erfaring at hvis man gjør det på engelsk så blir det for mye, for da får du både den språklige og den innholdsmessige barrieren, slik at da er det nyttigere å konsentrere seg om engelsken, altså innholdet, men på norsk.
11. Forventer du at elevene dine skal snakke engelsk i klasserommet?
  - Jeg ønsker at de skal prate mest mulig engelsk, men jeg bruker å gi dem veldig, altså gi dem føringer for det, slik at de vet det. Så veldig nøye med beskjeder og instruksjoner. Sier det gjerne muntlig og skriver det også gjerne på tavlene, slik at de vet og at det er tydelig i beskjedene. Slik at ikke det skaper usikkerhet. Og så er det noen som glemmer seg, og da minner jeg dem på det, uten å hugge hodet av dem.
12. Oppmuntrer du elevene dine til å snakke engelsk?
  - Jeg har... Jeg tenker nok ikke på det utenom klasserommet annet enn at jeg anerkjenner ting som de gjør på den sosiale fritiden sin som input i forhold til engelsk kompetanse. Det er altså filmer, sosiale medier, i forhold til mange gutter som spiller spill og gamer. Der er jo hele det opplegget på engelsk. Og mange av dem har et fantastisk ordforråd og setningsstruktur som jeg ser at her at de faktisk fått mye med seg i fra gaming-verdenen eller andre sosiale medier. Mange er på YouTube og

følger ting og kanaler og personer på YouTube, og det er klart at det går på engelsk. Og der får de liksom den flyten i inputen, både i ord, setningskonstruksjoner, en form for en sånn automatisk feeling for grammatikken, og også intonasjon og uttalemønstre.

#### **Hvordan undervises det i klasserommet:**

##### **13. Hvordan underviser du muntlig kommunikasjon?**

- Jeg prøver å ha en tanke i timene mine om at alle skal være aktive, vi skal ha noe skriftlig OG muntlig. Altså det er en mislykket time for meg hvis det er en time der bare jeg har pratet eller bare jeg har skrevet, eller vi bare har lest. Det er mye det å kombinere den skriftlige, at de skrive, den muntlige, at de prater, at de er engasjert, at man har en veksling mellom ulike typer aktiviteter, og at de er engasjert. Det er jo de som skal lære språket. Jeg kan det jo. Så det er jo viktig at de får skrevet, at de får pratet, at de får vært muntlige og ha den variasjonen syntes jeg.

##### **14. Har du noen favorittaktiviteter/oppgaver du bruker i klasserommet for å fremme muntlig kommunikasjon? (Gjerne gi/forklar tre eksempler)**

- Hm... Hvis jeg skal trekke ut en ting så er det det her, altså jeg varierer. Det er jo... Jeg holdt på å si think-pair-share og sånn. Men altså en ting som jeg syntes er kjempenyttig er det her toer-par-opplegget som jeg har som jeg har hentet fra en svensk nettside, som egentlig er en fotballside med tanke på cup. Så kan man gå inn og så kan du skrive inn; Er det åtte lag, er det ti lag, er det 20 lag. Og så kan du liksom plote inn lagene. Og så lager systemet et cup-oppsett der alle møter alle. I kamp nummer en så er liksom de to som spiller sammen, og så er det de to, og de to, og de to. Og i kamp nummer to så er det de neste. Så i løpet av turneringen så har alle møtt alle. Og det bruker jeg til å parre elvene sammen. Så det har jeg hengende bak i klasserommet, så er de delt inn i toer-par. Og da er det liksom sånn kjapt (klapper i hendene), fordi at på den listen så er alle parret sammen med alle i ulike runder. Så det er klart det at jeg har 17 elever og da har jeg 17 par og så veksler jeg på det. Så da sier jeg at er det en eller annen aktivitet så sier jeg "Ja, nå går det sammen to-og-to i par nummer en". Og da er det kanskje Per og Pål og Mia og Kari. Og så kanskje senere i løpet av den timen eller neste time så har jeg en annen aktivitet, "Ja da går dere sammen to-og-to i par nummer to", og da er det Pål og Mia. Da er de parret sammen på en annen måte. Og det fungerer fantastisk bra, for da slipper jeg å tenke på hvem som skal være to-og-to. Og samtidig så vender de seg til å prate sammen med forskjellige, og alle er sammen med alle. Og da er det flinke med flinke, eller svake med flinke, og gutter og jenter. Altså de blir parret sammen og da vet de at de møter noen på forskjellige nivå. Og det er med å skape trygghet. Og så tenker jeg også at de kan faktisk lære en del av hverandre også. Så den bruker jeg veldig mye. Men den kan anvendes i forskjellige type settinger, men den parbiten syntes jeg er veldig bra.

- a. Husker du hva den nettsiden heter?
- Nei, men jeg kan sende den til deg. Jeg har jo din mailadresse. Så den er fantastisk nyttig.
15. Har du brukt rollespill i undervisningen din før?
- Ja, det har jeg. Og det syntes de er gøy, men da fordrer det at man forbereder dem og ikke kaster dem ut i noe som gjør dem usikre. Altså du må definere et rom der de har rollene, der de har karakterene, og så kan de spille ut ifra det. Og så bruker jeg også litt tid på hvordan jeg parrer dem sammen, i forhold til å få grupper som fungerer, om det er to-og-to, tre-og-tre, fire-og-fire. Men det å liksom gi dem en karakter og et tema. Men jeg må gi dem knagger. De må vite. Man kan ikke bare kaste dem utpå og si "svøm". Altså man må gi dem litt guiding med på veien. Og det syntes jeg er en fin måte og det liker elevene også.
16. Har dere jobbet med bruken av synonymmer elevene kan bruke hvis de ikke kan eller kommer på et spesielt ord? Typen alias, eller forklare ordet på andre måter?
- Ja. Jeg prøver å oppmuntre dem til å tenke alternativt. For det er klart at man kan jo slå opp ordboken og man kan spørre lærer, men er du i en sånn real life-situasjon i England, så har du deg selv. Ikke sant? Da må du tenke rundt. Da må du komme på et annet ord som betyr det samme, eller forklare det via noen andre ord. Kanskje du ikke kommer på akkurat det ene ordet du hadde brukt for. Da må du kanskje bruke fem andre ord å gå veien rundt, men du får forklart innholdet. Og gjennom det så vil da den engelske samtalepartnere "Åja, det var det du mente?" "Ja, det var det jeg mente". Så får du en utvidelse av vokabularet. Og det er jo noe av det vi også jobber med i forhold til sentence connections og sentence starters, å bevisstgjøre dem på at du får et litt bedre språk hvis ikke du bare bruker "and so, and so, and so". Så det er en sånn konkret synonymbank i forhold til å koble setningene sammen på. Så sånn jobber vi med det både i skriftlig og i muntlig.

### Retting av feil:

17. Retter du feil elevene gjør når de snakker engelsk? (Grammatikk, uttale, struktur, tonefall osv.?)
- Både ja og nei. Altså, egentlig, det er faktisk litt vanskelig. Det er ikke så lett å gi et fasitsvar på akkurat den biten der. Og det vil ulike lærere ha ulike formeninger, både hva som er riktig å gjøre, og hva de selv mener og tror at de gjør. Jeg tenker, altså det viktigste er at de tørr å prate. Og hvis de skal være så veldig redde for at det skal bli feil, så kan det, hvis det fokuseres for mye på det, så kan det være en sånn hemmer for at de tørr å prate. Og jeg vil heller at de prater og at de prater feil. Og så tenker jeg at det glir litt inn etter hvert. Også kan kanskje jeg heller, hvis jeg overhører det i en samtale, hvis jeg da svarer, så kan jo jeg heller da bruke det riktig i min respons på et vis da. Og noen ganger så har en litt sånn fokus på ting som man gjerne vil at de skal være litt ekstra obs på når de

snakker. Altså noen ganger er det for eksempel verb man jobber med, og da kan man ha noen lister av noen verb som man ønsker at de skal inkorporere i en samtale, eller du kan ha noen tegninger, eller du kan ha noen bilder. Du kan ha noen situasjoner, slik at du gir dem et innfall å snakke rundt. Og da kan man jo ha ting i fokus. Men jeg tenker at det er viktigere at de prater, enn at de prater feilfritt. Jeg tenker at med mengdetrening så kommer det på plass. Og så kommer det an på eleven også. Når du har kjennskap til eleven, så vet du også hvilket nivå de er på, og da kan man velge å gå inn og rette på enkelte elever. Ting du liksom obser og hører. Og når du vet at de ikke vil være en brems for dem sin fremtidige muntlige aktivitet, så ja. "Peter and Thomas was going to school". "Peter and Thomas was going to school?" Hvis jeg obser det når jeg går forbi, og hvis det er litt sånne flinke elever, så hører de det selv når jeg speiler det uten å nødvendigvis si det. Jeg bare fokuserer litt på det, "ehh ... were", for eksempel. Men jeg gjør ikke det på elever som ikke er trygge nok. Det gjør jeg ikke. Fordi da vil de bli nervøse og redde for å si noe feil, og da ikke tørr å si noe. Det er derfor jeg gjør sånn at de kakler i munnen på hverandre, nettopp for å kamuflere feil for de som er svake. De er veldig redde for å gjøre feil. Det er en del av de som er svake, de tørr ikke alltid å rekke opp handen i plenum, men guri så de kakler når de kan prate i munnen på hverandre. Sånn vepsesumming. Og når de... Nei, altså, det skal mye til før jeg retter på feil i sånn fri-samtale så skal det mye til. Men når en jobber fokusert med et eller annet, da må man jo nødvendigvis korrigere det når man går gjennom ting og tang. Så det kommer også an på settingen.

- a. De elevene som er redd for å rekke opp og sånn, oppfatter du det som at de er mest redd for at du skal høre dem prate eller er det andre elever?
  - Det er komplisert, for noen er stille og forsiktige og ikke nødvendigvis bare i engelsktimene. Men det kan like gjerne være i andre fag og timer, og da har det med deres personlighet å gjøre. Altså de er litt sånn forsiktige. De trives ikke helt med å være i sånn spotlight, men de også, de prater. De glemmer seg når jeg har det to-og-to, og da prater de. Da blir de liksom kastet ut i det, og så tenker de ikke sånn over det, så da er de også muntlige aktive. Men den biten med å rekke opp hånden i timen. Så er det også noen som kanskje er litt redd, som kanskje tenker at jeg er ikke så god i engelsk, eller tenker at jeg har kanskje litt sånn rar uttale, eller litt redd for å svare feil for eksempel. Altså, det kan være en terskel og en barriere som gjør at noen har en terskel der i forhold til å rekke opp hånden. Og da er det jo viktig å gi andre arenaer å være muntlig på, og ikke at den eneste muntlige inputen for lærer er den der tradisjonelle med lærer bak kateter og elevene bak plassene sine. "Gjør en oppgave så skal vi gå gjennom, rekk opp handen dere som har svaret". Den der veldig tradisjonelle, den utelukker noen i noen settinger, fordi de er litt redde, fordi at de føler selv en slags selvpålagt, at de har noe i forhold til uttale, i

forhold til om det er rett eller galt eller sånn. Og derfor er det jo viktig å ha andre måter også for dem å få være muntlig aktive på engelsk, og for læreren som faktisk også skal vurdere. Det er jo en del av kompetansemålene som elevene skal nå, og så skal faktisk læreren vurdere dette. Og du må ha muligheten til å vurdere de også muntlig.

18. Når man snakker muntlig engelsk, hvor viktig er det å ikke gjøre grammatiske feil?

- Jeg tenker kommunikativ kompetanse trumfer grammatisk korrekthet. Rett og slett.

19. Når elevene snakker engelsk, og de sliter med å finne ord, hjelper du dem med å finne ordet?

- Ja, jeg kan hjelpe dem med å finne ord, eller noen ganger så hjelper de også hverandre. Men det er noe med det å ta bort den alvorlige brodden rundt det. Og en øvelse jeg også har er A to Z, på et eller annet tema. Og da glemmer de seg litt bort. Og det er ikke alltid så viktig hva de sier, men det er viktigere at de sier noe. Og så har vi forskjellige tema. Det kan være London, eller det kan være Irland. Nå har vi kapittel om London, eller nå har vi kapittel om the 60s. Så har jeg en sånn A to Z i fra the 60s. Da parrer jeg dem to-og-to i par nummer åtte kanskje, hvis vi er kommet til det. Så står jeg på tavlen, og så skriver jeg en svær A på tavlen, og så sier jeg "A". Og da er det din tur. Du skal begynne å si et eller annet som har med the 60s å gjøre som begynner på bokstaven A. "A thing I know about the 60s...". Det er godt nok. Og så prater du i vei helt til jeg sier neste bokstav, «B» roper jeg ut, og så skriver jeg B'en på tavlen. Da er det andre mann sin tur, da er det min tur. "But, they didn't like war in the 60s.". Så da skal det prates, og så er det ikke så lenge de prater før jeg skriver C på tavla. Og da er det om å gjøre og bare prate videre. Her er jeg meget raus på hva det er egentlig, ikke så viktig på hva. Det kan være "cause...", begynne på et eller annet. Og når du kommer til "D", "Dogs...". Det er bare at de prater i vei om et eller annet. Og da, med den litt uhøytidelige brodden på det, så blir de ikke så opptatt av... Da prater de i vei og får masse sånn muntlig trening i en sånn setting som kunne ha vært i England, for eksempel. Og så er det noen ganger når man kommer til en bokstav, så vet jeg at... Oi, her ser jeg at det er noen som strever, som ikke kommer i gang, de kommer virkelig ikke på noe. Det bare stopper opp. Altså på E: Oi, her kom de ikke på noe. Og da tenker jeg, jeg prøver å ha tenkt ut to, tre forslag før jeg kommer til bokstaven E. Så sier jeg "E", og så venter jeg kanskje tre, fire, fem sekunder, og så sier jeg et ord som begynner på E, eller to. Bare for å gi dem noen muligheter slik at de kan få satt i gang samtalen. Da hjelper jeg dem jo litt, men det er litt en igangsetter, kickstarteren, for at de liksom skal få pratet resten i samtalen. Og så går det sånn back and forth, der de prater i vei om, ja, nesten hva som helst fra the 60s. Og den kan man bruke på London, eller man kan bruke den på Irland eller hva som helst. Og den fungerer. Og der også... Da er målet at de prater. Ikke nødvendigvis at de prater så veldig korrekt, men at de

kommuniserer. De setter ord på ting. Og da glemmer de seg litt vekk, og da blir det ikke så viktig om det er riktig grammatikalsk, for da blir det litt sånn uhøytidelig. "Ehhh ... Elephants, I am sure they had elephants in the 60s as well, probably". Altså innholdet er ikke så viktig. Det er bare at de setter ord på ting og får kommunisert. Og så ler de og flirer litt. En gang var det en på G: "God is everywhere!" Og det var det en som sa, og det er helt greit. Noen ganger rekker vi helt til Z, andre ganger rekker vi til P. Men da har de hvert fall fått pratet. Målet er bare at de skal få kommunikasjon.

### **Speech Anxiety/Redd for å prate/Taleangst:**

20. Du har vel egentlig svart på dette. Men du hadde noen som var litt redde for å snakke høyt, men alle snakker i par?

- Ja, men alle snakker når de er i par eller i grupper. Eller vi har, ja, fire sammen, og de skal dramatisere et eller annet, eller har sånn liten sak der de får forskjellige roller, og alle snakker da. Og det tenker jeg, det må man respektere. Folk er forskjellige. Og jeg tenker at det er ikke alle som er like glad i å rekke opp hånden. Men jeg tenker stort sett i alle fall... Den klassen som jeg har nå, og forrige også, så føler jeg at mer går på det at de er en stille type. At det mer går på det, som gjør at de ikke er muntlige. Altså, jeg har to stykker med dysleksi i klassen, og de er mer muntlig på et vis. Og de gjør jo... Dysleksi er jo en sånn skriftlig greie da, men den ene merker jeg at det hemmer nok også vedkommende muntlig, selv om det i prinsippet ikke skal gjøre det. Så jeg tenker hos meg også, så har jeg et par veldig flinke jenter, skriftlig og muntlig, men de er veldig forsiktig. Og jeg tenker, da er det jo ikke det at de er redde for å snakke feil, eller det er noe utrygt i klassen, men de er veldig stille. De er forsiktige. De føler seg liksom... Så de er ikke så med på rekke opp hånden, men jevnt over så er elevene veldig aktive muntlig. Og jeg tror det har mye å si at man bygger trygghet i klassen, og også at man gir dem en snakkeramme. Altså, Skrivesenteret snakker om skriverammer, men jeg tenker at det er vel så viktig å gi dem snakkerammer, faktisk. Som en sånn ekvivalent til det.

21. Når elevene snakker høyt i klasserommet, ikke nødvendigvis i par, men foran deg, tror du de ser på det som at de blir vurdert eller at det er trening?

- Litt sånn setting avhengig.
- a. Pleier du være tydelig på at nå blir de vurdert, eller nå er det bare øving, eller skjønner de det av seg selv?
- Nei, altså... I forhold til hva som er vurdering, så er det jo for så vidt... Ja, sluttvurdering, og den her underveisvurderingen. Men samtidig så er jo vurderingen et slags puslespill. Det er utrolig mange brikker inn i det her. Så sånn sett, det vi gjør underveis av sånn småting er på et vis en del av det som fyller ut brikkene i puslespillet. Men samtidig så tenker jeg at skal man bli god så må man jo øve. Hvem blir mester i å ta straffespark på første straffe? Altså man må kanskje ta 100 straffespark før man begynner

å bli god på det. Så sann er det med språk også. Man må øve på det. Og det er viktig, og hvis man for tidlig tar frem en vurderingssetting før man egentlig er trygg nok på øvingsprosessen, så tenker jeg at det blir feil.

22. Tror du at de som er redde for å snakke engelsk i klasserommet, ikke nødvendigvis i bare din klasse, men generelt, tror du det hindre dem i å lære engelsk på noen måte?

- Hm ... Jeg, det er egentlig et litt sånt stort spørsmål. Ehh... ja altså, for å kunne bli god muntlig så må du kunne øve deg muntlig. Jeg anbefaler å bruke språket, ikke bare skriftlig, men også muntlig. Du må se på det, du må skrive det, du må få det inn i ørene, du må få det ut av munnen, ikke minst. Så det henger sammen. Man kan jo ikke bare sitte og skrive og være god skriftlig. Du må bruke det også. Og da må du øve. Du må øve på uttale av enkelte ord, men også setninger og sette dem sammen i forhold til intonasjonsmønster i setningene og få det til å høre litt sånn engelsk ut. Og da må man øve. Og hvis man ikke får øvd seg på det, så vil jo det bremses i forhold til å oppøve muntlige ferdigheter.

23. Du snakker om det at det er så viktig å skape relasjoner i klasserommet og seg imellom. Hvordan kan en lærer oppnå å skape disse trygge rammene for at elevene ikke skal være så redde (strategier for å minske redsel i klasserommet)?

- Jeg tenker relasjonsbygging, og det har jo forskning også vist. Altså det er faktisk en utrolig viktig komponent i læringsprosess for elever. Og noen forskere mener jo også at det er den viktigste komponenten med relasjonsbygging. Og jeg tenker det at jeg tror nok man har en fordel hvis man har flere timer i en klasse, for da har du flere strenger å spille på. Men så er det slik at noen ganger i ungdomskoler og videregående skoler så er man mer over på det med faglærer, og man kanskje ikke har så mange timer. Men jeg tenker at relasjonsbygging, at du er villig til å gi litt av deg selv også, rett og slett. Læreren er ikke alltid ufeilbarlig. Du er et menneske, du er ikke en maskin. At man kan le av seg selv, man kan fortelle historier, man kan bygge litt fellesskap. Man kan gjøre ting felles med elevene også. Og jeg tenker at sånne ting tror jeg er med på å bygge relasjoner. Ikke alle de faglige tingene man gjør, men relasjonsbygging tror jeg gjør vel så mye i de ikke-faglige tingene. Og noen ganger kan man kombinere det. Er det thanksgiving så kan man jo ha hyggelig setting på matlagingsrommet for eksempel. At folk har med seg mat, noe har med det og noen har med det, og så har man en hyggelig setting. Og da er det thanksgiving. Og jeg tenker altså at det er noe med å bygge litt sånn fellesskap, tenker jeg. Så jeg tror at det med relasjoner er viktig.

24. Bruker dere noe digitale verktøy når dere jobber med muntlig kommunikasjon?

- Det hadde jeg ønsket at vi hadde hatt mye mer av. Jeg hadde ønsket meg et sånn lydstudio, der man kunne få input på øret. Ikke sant? Og at man kan liksom lytte og respondere på det. Og det gjør vi ikke nok. Det kunne vi gjort mye mer. Rett og slett.
- a. Hvordan ville det lydstudioet fungert? Hadde to elever snakket med hverandre eller at de hører seg selv etterpå, eller?

- Ja, jeg tenker at sånn som for eksempel med uttale, altså stemt og ustemt s, stemte og ustemte lyder; s, z, f, v og altså. Forklare elevene forskjellene på dette. Men det har jo så utrolig mye å si i forhold til hvordan det høres ut. Og sånn setningsmønster, intonasjon, slik at man ikke får sånn Thor Heyerdahl-engelsk, Petter Solberg-engelsk, sånn voldsom norskaktig. Men også at ikke du går i den andre fellen at det blir en sånn berg og dalbane som blir slitsom å høre på. Jeg tenker å få noen sånne modeller å høre på. Det hadde jeg ønsket at vi kunne hatt. Men da trenger man på et vis en programvare hvor man kan gå inn og de kan få noen lydbilder og høre på noen forbilder på et vis da. Og så øve på det. Gjerne med øreklokker, og så få øvd på det og få hørt selv. Og der kunne vi gjort det mye mer. Men jeg prøver så godt jeg kan å forklare dem, og jeg overdrive jo veldig liksom med de her setningene. Men jo, jo... De hører jo forskjellen når jeg overdriver veldig, men det er ikke så lett å derifra og ta det inn i sitt eget muntlige. Det blir feil å si vokabular, men altså den måten man selv uttrykker seg på, på engelsk. Der kunne vi øvet mer på det, og jeg tror å koble til en digital øvingsenhet kunne hatt et potensiale der.
- a. Tror du det blir noen mulighet for skolen å skaffe noe sånt?
  - Jeg tenker det er et resursspørsmål. Per nå har ikke vi det.

**Til slutt:**

25. Har du noe du ønsker å tilføye om muntlig kommunikasjon og speech anxiety?

- Jeg syntes faktisk du har gjort en veldig god jobb med spørsmålene. Og det er faktisk en stor jobb å tenke gjennom hvilke spørsmål man vil ha for å få de svarene man selv ønsker.



## Intervju om muntlig kommunikasjon på ungdomskolen

Nav: Daniel (Pseudonym)

Alder: 44

Skole: Nordsjø Ungdomskole (Pseudonym)

### Om læreren:

1. Hva slags utdanning har du?
  - Jeg tok fag på UIA, og så tok jeg PPU.
    - a. Hvilke fag har du?
  - Engelsk, norsk, kroppsøving og litt sånn småtteri.
    - b. Hvor mange studiepoeng har du på hver?
  - 90 i engelsk, 60 i norsk, og 60 i gym og litt sånn her og der.
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
  - 19 år.
3. Hvilket klassetrinn underviser du på?
  - 9.

### Muntlig kommunikasjon:

4. Hvilken av de følgende fokuserer du mest på i undervisning din:
  - a. Lytting og snakking
  - b. Lesing og skriving
  - c. Grammatikk og ordforråd
    - Hvis jeg bare skal velge en av dem, skal jeg det?
  - d. Ja, eller jeg regner jo med du er innom alle, men hvilke fokuserer du mest på?
    - Ja, selvfølgelig gjør jeg det. Mest lytting og snakking, tenker jeg.
  - e. Er det noen grunn for akkurat de to?
    - Jeg føler nok det kanskje er det viktigste av det, også kommer det andre litt som et resultat av det. Det med grammatikk kommer inn med ordforrådet i forbindelse med lyttingen, og vi gjør en del lesing og skriving også altså.
5. Du sa jo allerede at det var det viktigste, men hvorfor er muntlig kommunikasjon og lytting det viktigste?
  - Det blir jo sannsynligvis det de får mest bruk for, også er det nok kanskje litt med at det er det de liker best, og de er flinkest på det, så de er nok mer motivert for det også. Og så bruker vi det som en inngangsport til skrivingen som kommer.
6. Hva er den beste måten å lære muntlig kommunikasjon på?
  - Nå må jeg tenke her. Man må jo høre noe autentisk, blant annet, også tror jeg litt på det med mengdetrening. Både det med lyttingen og det med å øve opp samtaler og at vi stopper opp og bruker nye ord og uttrykk som de kan ta inn i sin samtale, og der de henter en del fra skriftlige tekster som de bruker i sin muntlige. Så vi jobber litt bevisst med ordforrådet. Og at jeg prøver å få de til å snakke mye i timene, og ikke bare, ja mest mulig

egentlig. Også høres det litt rart ut av og til, når vi snakker alle sammen til tavla samtidig, og jeg prøver å ha mye debatt, hvor alle deltar.

- a. Hvordan fungerer det at alle snakker til tavla samtidig?
  - Hvis vi har et tema så sier jeg for eksempel at nå, ut ifra hva du husker i fra forrige uke, snakk til tavla om det, og så går jeg rundt og hører og så kommer alle i gang. Istedenfor at de må høre på hverandre og sånn. Og sånn gjør jeg av og til med lesinga at alle leser sånn halv-høyt og jeg går rundt. Så får vi litt effektivisering. Når det gjelder muntlig kommunikasjon så har vi også litt av uttaleøving, sånn felles, sånn gammeldags. At jeg peker på ordet på tavlen, og så sier alle det i kor, og så jentene og så guttene, og sånn. På noen visse lyder og ord.
- b. Er det alltid felles som klasse da eller er det alene også av og til?
  - Njei, av og til tar jeg guttene, av og til jentene, av og til en rad, av og til to stykker, litt sånn forskjellig. Og så blir det litt humor av det også.

#### **Klasserommet:**

7. Hvor mange elever har du i engelsklassen din?
  - 21
8. Liker elevene å snakke engelsk i timen?
  - Jaa, 90 prosent av dem syntes det er greit. De er ikke verdens beste, men de trives med det, og det er nok noe av det de hevder seg best i. Så de har et helt greit utgangspunkt. Så med litt fagkunnskap så går det greit.
9. Er det vanskelig å få dem til å snakke engelsk?
  - Nja, det kommer litt an på hvordan man angriper det. Hvis man tar, hvis man begynner å duse på med åpne spørsmål om et eller annet så kommer det få hender, men hvis man får de varme og også gjerne i par først, så pleier det å funke.
  - a. Merker du noen forskjell på elevene i andre fag der de kan prate norsk istedenfor engelsk?
    - Det er nok litt forskjellig, for noen av de som ikke er så sterke i andre fag er flinke i engelsk muntlig. Altså at de bidrar litt der. Altså andre er litt motsatt veien. Men vi har ikke veldig mye fokus på at de må snakke så veldig mye høyt for hele klassen, det er mer i grupper og par. Det har vel vært den største endringen de siste årene.
10. Ut ifra din erfaring, har antall elever i klasserommet noe å si for om elevene vil snakke eller ikke?
  - Nei, jeg vil heller si det er klassemiljøet. Om det er 22 eller 25, det tror jeg ikke spiller så stor rolle.
11. Snakker du konsekvent bare engelsk, bare norsk eller begge deler i klasserommet?
  - 90% engelsk. Nei, altså jeg har ikke målt det, men ca.
  - a. Når prater du norsk da?
    - Noe av grammatikken og så noen sanne gjentakelser på hva oppgavene er. Bare for å sikre at de er med.

- b. Ja er det noen som du vet ikke ville forstått det hvis du bare hadde snakket engelsk?
  - Det er nok et par som er i faresonene. Så det er mer for å garantere at de også får det med seg. Men det er jo klart, de skjønner jo ikke alt som blir sagt av det andre, men vi øver opp til å prøve å få de til å forstå helheten av hva som er.
- 12. Forventer du at elevene dine skal snakke engelsk i klasserommet?
  - Vi prøver. Så, det er klart det lykkes jo ikke hele tiden, men det blir gradvis bedre. Og vi prøvde det der at norsk er forbudt og sånn, så da blir det heller litt pinlige stillheter. Men de blir bedre og bedre på det. De er jo ikke landsledende, men det er håp.
- 13. Hva gjør du hvis de ikke snakker engelsk i situasjoner hvor du forventer at de skal snakke engelsk?
  - Påminner. For eksempel at hvis de spør spørsmål til meg på norsk, så sier jeg "beklager, jeg skjønner ikke hva du sier". Og da prøver de hvert fall å få det til å engelsk. Ofte er det bare nok med litt kremting fordi de glemmer seg litt eller tar den lettvinde utveien.

#### **Hvordan undervises det i klasserommet:**

- 14. Har du noen favorittaktiviteter/oppgaver du bruker i klasserommet for å fremme muntlig kommunikasjon? (Gjerne gi/forklar tre eksempler)
  - Njei. Jeg sa vel noe av det i stad. Jeg liker det der at de prater i munnen på hverandre. Altså ikke til hverandre, men ut i rommet. Og så er det jo mer og mer av den par-samtalen. Og litt også det med å dra i gang klokka og nå skal dere prate om det i fire minutter. Dere har ikke lov til å stoppe. Og bare prøve å tvinge dem videre, for ofte er det sånn at "jeg er ferdig", men nei du kan ikke være ferdig fordi jeg sier når dere er ferdige. De klarer, det er en grei måte å få dem til å strekke samtalene litt, for det får de igjen på fagsamtaler på vurderingen og eksamen.
  - a. Når du setter dem sammen i par, er det du som setter dem sammen i par eller bestemmer de selv?
    - Det er meg. Foreløpig. Men når vi nærmer oss muntlig eksamen og sånn så kan de velge litt selv. Men nå styrer jeg. Da prøver jeg å ta ca. samme nivå på dem. Det er litt okay at de får litt nye og sånn, men at de er ca. innenfor samme nivå.
- 15. Har du brukt rollespill i undervisningen din før?
  - Njei, det er dårlig. Det er lite. Vi har hatt noe Rødhette og ulven og noe dill og dall og sånne ting, noe eventyr og noe sånt drama, men det er ikke min favoritt.
  - a. Hvorfor ikke?
    - Man blir ukomfortabel. Jeg syntes, jeg klarer ikke leve meg inn i det. Nei. Vi har jo av og til hatt noe der de har laget noen samtaler sånn, men ikke i stor grad. Jeg synes det blir litt, det blir så lavt nivå på det synes jeg. Bare

noe sånn snakking og tull, noen ligger og ruller på gulvet der og. Det blir fort usaklig.

b. Ja blir det lite fokus på det de egentlig skal gjøre?

- Ja.

16. Har dere jobbet med bruken av synonymer elevene kan bruke hvis de ikke kan eller kommer på et spesielt ord? Typen alias, eller forklare ordet på andre måter?

- Ja, altså vi begynner jo å bruke ordbok mer på det. Så den har vi introdusert nå etter nyttår, både med tanke på definisjoner, men også synonymer, slik at de er litt mer obs på det. Kanskje litt mer mot skriftlig da. Og så har vi litt av og til at de for eksempel skal uttrykke sin mening, eller av og til et ord eller to som er forbudt og si. For eksempel "think", og så må de si andre ord.

17. Sørger du for at alle elevene snakker engelsk i løpet av en time, eller er dette i det hele tatt mulig?

- Jeg kan jo ikke garantere at alle gjør det til enhver tid, men ut ifra en normal time så skal alle ha snakket engelsk. Men det er klart om noen sniker seg unna i parsamtalen, det kan så være. Men det er det som er forventet. Men uten garanti.

#### **Retting av feil:**

18. Retter du feil elevene gjør når de snakker engelsk? (Grammatikk, uttale, struktur, tonefall osv.?)

- Litt opp og ned. Av og til retter jeg de der og da, og av og til samler jeg opp en del ord på slutten, og uttrykk. Og det er spesielt den der samsvarsbøyingen de roter med. Og så er det en del preposisjoner. Så, men så lenge de har en flyt i det, så pleier jeg ikke å henge meg veldig mye opp i det, men vi tar en sånn samlegreie etterhvert. Men hvis det er ting vi har jobbet med tidligere, og de vet det egentlig utmerket godt så tar jeg det av og til der og da, på de trygge elevene. Ikke på aspelauva.

19. Når man snakker muntlig engelsk, hvor viktig er det å ikke gjøre grammatiske feil?

- Mindre og mindre viktig føler jeg. Jeg følte det var mer fokus på det før, men nå, så lenge de uttrykker og får frem sitt budskap, og det er forståelig, så tenker man jo at det er greit. Og så må man jo selvfølgelig rettleder dem litt slik at det blir en fremgang, slik at de ikke bare tror at sånn blir det. Og da har vi også av og til tatt, hvis det er noen feil som går igjen hos flere, så tar vi det på tavlen og så skal de gjøre samtalen om igjen og så bruke de det på en riktig måte. Men det er jo mye å gå på der også, men ja. Men jeg tror at hvis du, man kan hvert fall ikke hakke for mye på dem. Da blir det den usikkerheten og oppgittheten. De er ikke gode i motvind.

20. Når elevene snakker engelsk, og de sliter med å finne ord, hjelper du dem med å finne ordet?

- Ja. De ønsker jo heller å slå over på norsk da, men det prøver man å unngå, så da prøver jeg å få de videre. Og så, men hvis de bare er to-og-to,

så spør man jo om de kan omformulere og tenke på et annet norsk ord for å finn en vei ut av det. Så det kommer litt an på settingen.

### **Speech Anxiety/Redd for å prate/Taleangst:**

21. De 10 prosentene som ikke prater engelsk i timen, tror du det er fordi de er redde for å prate engelsk eller er det det at de bare ikke gidder, eller noe helt annet?

- De prater, det er bare veldig lite. Det er litt latskap i timen der og da, men som sagt, alle sier noe, men noen av dem har litt dårlige tanker om seg selv på engelsken. At de har litt lave tanker om de faktisk får det til. Men jeg ser jo det, med en gang de blir litt mer kjent med stoffet, så klarer de å pugge inn litt og har litt fakta å komme med, så blir de litt tryggere. Hjelpenagger.

a. Har de noen grunn til å være usikre på seg selv når det kommer til engelsken, eller er de litt mer enn det de behøver å være?

- Et par av dem er nok det. Men jeg tror det henger igjen med at en del av dem, eller ikke en del, det er bare et par det gjelder, men at de litt for lenge på barneskolen har vært ute i egne grupper. Så de er vant til å bli sydd puter under, og at det ikke er stilt noen særlige krav. Også har de ikke selvtillit på det. Men noen nå har mistet retten fordi de bare har dysleksi, og da skal det bare være tilpasset, men ikke s-undervisning på bakgrunn av det. Og da tar det litt tid å få løst den knuten.

b. Hvordan løser man den knuten? Har du noen tips?

- Nei, jeg er ikke verdensmester på det. Men jeg tror det er langsiktig arbeid med det. Og det å sette litt krav og til dem, ikke la dem få lov til å snike seg unna hver gang. Tvinge dem hver gang til å ha litt, men med en hyggelig tone og alt det der. Så lenge de får lov i små grupper og i par og sånne ting, så er det fremgang.

22. Når du går rundt og hører på dem, tror du de oppfatter det som at de blir vurdert eller merker de at det er for å øve?

- Jeg tror ikke de tror at de blir vurdert. Ikke noe særlig fokus på det hvert fall. De vet jo at på selve karakteren så er det mest det som skjer i fagsamtalene, vurderingssamtalene som er det viktigste. Og at det imellom er øving. Samtidig som det er klart, imponerer de i klassen så vet de jo at de blir lagt merke til på en positiv måte, men det er ikke sånn at man går og noterer og er vill. Det er jeg ikke.

23. Tror du at redselen for å snakke engelsk i klasserommet til en viss grad hindrer elevene i å lære engelsk?

- Ja, hvis redselen er for stor. Hvis frykten eller den tillærte hjelpeløsheten blir for stor. Så da, da tror jeg igjen at det er viktig å sette litt krav til dem, å forvente noe. Foruten det så vil de ikke formidle noe, eller vil ikke ha den driven eller våge hvis ikke det settes noen krav til dem.

24. Ser du noen sammenheng mellom de som du oppfatter å ha lavere selvtillit på generell basis, og at de også snakker mindre i engelsktimene?

- Nå må jeg tenke her. Jo, jeg ser en del av det, men samtidig så kommer det litt an på hvilke ferdigheter de har i faget i tillegg. Også er det noen som faktisk ikke er verdens beste i engelsk, men som av en eller annen grunn slipper seg ganske løs muntlig. Selv om de snubler en del ganger så kommer de til mål. Og det er jo litt kult det her, og hvis man da jobber litt jevnlig med grammatikk og uttale og ditt og datt, så blir de jo veldig mye bedre. Også tror jeg det handler litt om å gi skryt til dem, offentlig. Ja offentlig hørtes jo voldsomt ut da, men i plenum.

25. Har du noen gamere i klassen din som du vet om at er gamere?

- Ja.
- a. Merker du noe på dem, på deres uttale eller måten de prater på? Er det noen forskjell på dem og de andre elevene
  - Ikke sånn typisk gamerspråk. Og heller ikke sånn, men jeg merker jo at det er en del av de som har ganske bra ordforråd etter å ha mye kommunikasjon med andre. Samtidig så er det mange av dem som sliter med å få det godt ned på papir. For det blir litt muntlig, så det har vi jobbet en del med. Og samtidig, noen av de der gamerne som tror de er veldig flinke i engelsk, sliter gjerne med fagstoffet, at de tar ikke det så seriøst fordi de vet de kan snakke om vær og vind. Men så blir de jo avslørt da under samtalene. Så det er jo også en prosess.

26. Bruker dere noe digitale verktøy når dere jobber med muntlig kommunikasjon i timene?

- Nei jeg er elendig på det. Vi har begynt å filme oss selv litt. At de tar opp samtalen seg imellom, og så hører de på den, og så gir de en vurdering av seg selv og partneren. Så det har vi prøvd.
- a. Hvordan fungerer det?
  - De syntes jo det var forferdelig flaut i begynnelsen, og var mer opptatt av å se hva jeg gjør nå istedenfor å ha fokus på språket. Men etter hvert så har det løsnet litt, og vi kan bruke det litt mer fornuftig. Men ellers er jeg ikke noe god til å bruke digitale verktøy.
- b. Når de hører på det, er det bare de selv som hører på seg selv?
  - Det er de to.
- c. Er det mobil de tar opp med da eller?
  - Nei de bruker på kamera på Chromebook. De har hver sin Chromebook.
- d. Hvor mye bruker de dem i timen?
  - På skriftlig bruker de jo dem en del, og litt innhenting av opplysninger, men i muntlig er jeg nok for dårlig til å bruke det.

**Til slutt:**

27. Har du noe du ønsker å tilføye om muntlig kommunikasjon og speech anxiety?

- Nei, jeg syntes du var flink. Ehh ... nei. Jeg føler ikke det. Jeg tror det er veldig viktig at man forventer litt av dem allerede fra første dagen. Det skal ikke være sånn at "jeg kan bare snakke høyt til mine venner". Man må sette en klar standard, for da pleier det, da slipper man å dyrke den

taleangsten. Det tror jeg. Jeg har vel egentlig aldri vært borti noen som ... så lenge man kjører den politikken hele veien, så har jeg aldri vært borti noen som går i vranglås. Så kan heller presentasjoner og sånn at de kan ha det for noen få av gangen, men at man gradvis bygger ting opp. Sett krav.

## Intervju om muntlig kommunikasjon på ungdomskolen

Navn: Amanda (Pseudonym)

Alder: 27

Skole: Blomsterknoppen ungdomskole (Pseudonym)

### Om læreren:

1. Hva slags utdanning har du?
  - Jeg har litt forskjellig. Jeg har en bachelor i virtuell kunst og design, så jeg har litt kunstbakgrunn. Deretter bygde jeg på med praktisk pedagogisk utdanning med fagdidaktikk i formgivning. Deretter fant jeg ut at jeg kan jo ikke bare undervise i det så jeg tok et årsstudium i engelsk. Og etter hvert har jeg også bygd på en master i multimedia. Så jeg har lektor med opprykk.
2. Hvilke fag underviser du i?
  - Engelsk, kunst og håndverk og valgfag programmering
3. Hvilket klassetrinn underviser du på?
  - Jeg har 8. og 10.

### Muntlig kommunikasjon:

4. Hvilke av det følgende fokuserer du mest på i undervisning din:
  - a. Lytting og snakking
  - b. Lesing og skriving
  - c. Grammatikk og ordforråd
  - Vi bytter litt, altså vi har perioder der vi fokuserer på en ting, og så fokuserer vi på en annen. Nå dette semesteret så startet vi med seks uker med leseprosjekt. Så da var det jo absolutt fokus på lesedelen. Men så hadde de jo små oppgaver inni der igjen hvor de bearbeidet det de hadde lest med å skrive sammendrag eller snakke om teksten med andre, eller snakke om karakterene og beskrive karakterene. Men vi har jo økter her og der, eller timer her og der, hvor det er fokus på grammatikk, hvis vi ser etter en oppgave at dette her må vi øve på.
5. Syns du muntlig kommunikasjon er viktig?
  - Absolutt.
  - a. Hvorfor?
    - Det er jo det verden bygger på. Og sånn sett så blir jo engelsk muntlig kommunikasjon, og skriftlig kommunikasjon også sånn sett, men spesielt muntlig kommunikasjon, viktigere og viktigere nettopp på grunn av globalisering. Og vi tar jo automatisk mange engelske ord inn i det norske språket. Men muntlig kommunikasjon er jo det fundamentale for hvordan verden og samfunnet fungerer. Så det er jo viktig at elevene og den språkfunksjonen, eller språkfunksjonen, har muligheten til å kommunisere både på norsk og engelsk.
6. Hva er den beste måten å lære muntlig kommunikasjon på?



- Det er gjennom gjentatt øvelse. De må snakke mye. Det er viktig at de får snakket litt i autentiske situasjoner. Og det er noe jeg tenker norskskolen kan bli litt flinkere til å legge opp til. For det er mye sånn snakk med sidemannen, og si dine meninger om det, kanskje dele med hele klassen. Jeg tenker at det er viktig at de får snakke i små grupper. De får snakke i større grupper, men jeg tror det er viktig å legge opp til at de kan snakke i situasjoner hvor de syntes at det de snakker om er hensiktsmessig. At det har en mening og ikke bare at nå gjør vi dette.

**Klasserommet:**

7. Hvor mange elever har du i engelsklassene dine?
  - I 8. så har jeg 20, og i 10. har jeg 24.
8. Liker elevene å snakke engelsk i timen?
  - Det er litt til og fra. Det er litt individuelt. Jeg opplever at hvert fall de aller fleste på 8., de har nok ikke noe problem med det. Jeg tror nok det er lettere for de også. Vi har noen delingstimer, hvert fall en delingstime i uka. Jeg opplever at kanskje noen elever synes det er litt lettere å snakke engelsk høyt i timen hvis det er færre i rommet. Men ellers så har jo alle elevene fått øvelse på å presentere foran hel klasse, og alle kan tørre å si noe på engelsk foran hverandre. Mens i 10. så merker jeg at det er litt annerledes. Der er det en del som holder litt mer tilbake. Men jeg vet ikke. Det kan jo være fordi de ikke har hatt så mye trening på det tidligere år. Jeg fikk de jo nå for ikke så lenge siden.
9. Har du engelsklassene i noen andre fag?
  - Jeg har 8. klassen også i kunst og håndverk. Og så er det noen av elevene som har valgfaget programmering.
  - a. Merker du noen forskjell på hvor muntlig aktive de er, er det noen forskjell når de kan prate norsk istedenfor engelsk?
    - Ja det vil jeg si. Det flyter jo mye bedre. Det er jo naturlig, hvert fall nå, så har de jo større ordforråd på norsk enn de har på engelsk, siden det er morsmål. Så da spesielt de elevene som kanskje sliter litt mer med å finne ordene på engelsk, for kanskje de ikke har så stort ordforråd, så blir det veldig mye lettere å snakke om flere tema i kunst og håndverk. Men K&H er jo litt annet fag enn språkfag og matematikk og sånt. For det blir jo veldig naturlig når man sitter og jobber med oppgavene at man sitter og prater sammen. Man bruker jo andre deler av hjernen som gjør at man kan gjøre flere ting på en gang. Så det blir jo mer naturlig med mer prat i de timene.
10. Hva mener du er et ideelt antall elever i en klasse når det skal trenes på muntlig kommunikasjon?
  - Det er vanskelig å si. For hvis man ønsker... Det kommer litt an på. Ønsker du at alle skal være muntlig på rekke og rad eller på en gang? For jo større klasse, jo mer støy blir det jo hvis alle skal sitte og prate eller ha muntlige aktiviteter. Derfor synes jeg absolutt at hvis man har klasser på 10-15 eller

16, eller ettersom hvor man ønsker å dele opp gruppene, så er nok det best. Nettopp på grunn av at da har du som lærer mer tid til å gå rundt til hver elev, og hjelpe dem til å komme i gang, og hjelpe dem med å finne ord, enn hvis det er mange. Da blir det jo veldig lett at de ikke blir sittende for seg selv, men at læreren ikke vil kunne hjelpe dem å få frem ting på samme måten. Hvis man skal sitte og diskutere noe med sidemannen, og så kommer man ikke på flere ting å si, da er det viktig at læreren har mulighet og tiden til å gå bort og "What if you discuss this now or describe the characters?". Man hjelper dem videre og kommer med eksempler.

11. Snakker du konsekvent bare engelsk, bare norsk eller begge deler i klasserommet?
  - a. Begge deler. Det kommer helt an på hva jeg skal forklare. Jeg prøver jo å snakke engelsk mest mulig, slik at de kan få, og bli vant til, å øke ordforrådet, og hvis jeg introduserer nye ord. Det å kunne forklare de. Og det gir jo bare god øvelse, det å kunne lytte. Men når jeg forklarer grammatikk, og når vi øver på det, da tar jeg reglene og sånn typisk på norsk.
12. Forventer du at elevene dine skal snakke engelsk i klasserommet?
  - Jeg forventer hvis jeg prater engelsk, og jeg stille dem et spørsmål på engelsk, at de også skal svare på engelsk. Og jeg forventer også under aktiviteter at de og snakker engelsk med hverandre. Av og til spiller vi for eksempel ulike brettspill som går ut på at de må være på lag og kommunisere med hverandre, mot da et annet lag i klassen. Og da er det viktig at all kommunikasjon da går på engelsk. Men selvfølgelig så gir jeg jo også muligheten hvis det er ord eller begreper de ikke kan, at de da kan si det på norsk, og jeg som lærer eller medelever hjelper dem med å finne ordene og hvordan det kunne blitt sagt på engelsk.
  - a. Hvilke spill er det du bruker?
    - Det spillet vi har brukt nå litt. På 8. så har jeg brukt et spill som heter Code Names English Edition en del. Det er sånn lagspill opp mot ti spiller. Så fem på hvert lag. Så gjelder det å finne agentene som tilhører ditt lag. Og da er det en person på hvert lag som er på en måte en spy master, som må gi hint på engelsk. Og kort som ligger på midten. Det er litt vanskelig å forklare når vi ikke har det foran oss. Men da må de andre på laget diskutere seg imellom hva de hintene kan bety. Så de bruker en del begreper og hvordan disse begrepene da er koblet til andre ord. Og da når vi spiller det, så går jeg alltid gjennom alle de kortene, de ordene, som blir lagt på bordet først. "Er det noen her som er ukjent? Er det noen her som faktisk kan bety flere ting? ". Et eksempel som det ble spurt om var en elev "Hva betyr plot for noe?". Og da er det viktig at fortelling, det er jo handlingen, men det kan også være a plot of land, eller a plot to assassinate. Jeg kommer da med flere eksempler, så de kan lære en del gjennom spillet.
  - b. Hvordan syntes elevene dette er?
    - De synes det er kjempe gøy!
  - c. Er det et spill skolen har kjøpt inn?

- Nei, det er et spill jeg har kjøpt. Jeg er jo spillentusiast. Så jeg tar litt med meg.
13. Hva gjør du hvis de ikke snakker engelsk i situasjoner hvor du forventer at de skal snakke engelsk?
- Da blir det jo at jeg går bort til dem og minner dem på at "Now you have to speak in English, it's English class". Og hvis de fortsetter, så ville jeg da prøvd og tatt en prat med dem om hvorfor snakker vi ikke engelsk. Har det med oppgavene å gjøre eller hva er det som fremmer det? For du kan oppleve at hvis elevene ikke, at oppgavene er for vanskelige eller hvis det er noe de ikke forstår, så blir det jo vanskeligere for dem å faktisk delta i den aktiviteten.
  - a. Ville du gjort det der og da eller ville du tatt det senere?
    - Det kommer an på om det gjelder hele gruppen eller ikke. Som regel så pleier jeg si "Now you gotta speak in English", og så har de bare glemt seg. Men hvis jeg ser at det er en elev hvor det gjentar seg, da kan jeg godt ta en prat individuelt med den eleven.

#### **Hvordan undervises det i klasserommet:**

14. Hvordan underviser du muntlig kommunikasjon?
- Det er litt... Denne skolen er jo en såkalt iPad-skole, at vi er en til en. Så vi har litt forskjellige metoder her. Vi har jo litt mer tradisjonell med læreren foran klassen og snakker og stiller spørsmål og sånn. Men vi har også en del annen type muntlig kommunikasjon hvor elevene selv produserer, ved at de spiller inn lydfiler til oppgaver da via iPaden og at de levere det. Så får de da en individuell tilbakemelding på dette, på det de sier. Men ellers så er det jo forskjellig at vi diskuterer noe felles i klassen. De kan rekke opp hånden, stille spørsmål, små grupper på to eller tre, at de sitter sammen. Her om dagen for eksempel, så har vi satt elevene i grupper og gjenfortalt handlingen til en film vi har sett. Kjempe nyttig, for det var noen elever som ikke hadde vært der. Så da får elevene mulighet til å øve seg på engelsk, og elevene som ikke var der får faktisk muligheten til å få med seg hva som skjedde.
  - a. Hvor mye bruker dere digitale verktøy? Bruker dere det på noen annen måte?
    - Vi bruker det hver dag. Vi prøver å være papirløse, vi prøver å ha alle oppgaver på nett eller på systemet vårt. Og da blir det jo naturlig at vi jobber mye der også. Så iPaden blir jo da et skriveverktøy. Det er verktøy for å finne informasjon. Det er veldig sjeldent. Jeg kan jo ikke si med andre fag som matematikk og sånn, men hvert fall i engelsken så jobber vi hovedsakelig digitalt. Og de andre verktøyene vi har utenfor det da, er jo teksten, men av og til så leser vi også tekster på nett.
15. Har du noen favorittaktiviteter/oppgaver du bruker i klasserommet for å fremme muntlig kommunikasjon? (Gjerne gi/forklar tre eksempler.)
- Altså, de er jo veldig glad i alt som kan minne om lek og spill. Og mange spesielt da, er litt glad i konkurranse og sånn... Men jeg må innrømme at

jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å gjøre sånt. For akkurat nå på 8. så har vi jo bare to timer i uka i engelsk. Men hver tredje uke så har jeg en time til. Men det blir fortsatt litt vanskelig å planlegge at hver tredje uke er tre timer. Så som regel blir det jo at den første timen i uken så starter vi opp med nytt tema, på den andre timen i uka så avslutter vi det. Så jeg skulle gjerne ønske at vi hadde en ekstra imellom. Til å ha en sånn litt diverse da.

- Det er vanskelig å si. Jeg syns jo favorittaktivitetene mine er når vi kan lære gjennom spill, nettopp på grunn av jeg syns jo det er veldig gøy selv når elevene har det gøy. Men så er det jo vanskelig å finne. Det er jo ikke økonomisk å gjøre det veldig ofte, hvis man må kjøpe inn nye ting. Og det er jo visse kunnskaper og ferdigheter som ikke kan læres via spill akkurat nå, enten restriksjoner på programvarer eller pris, eller fordi det ikke finnes spill som faktisk lærer bort det i en tidsramme som kan passe inn i skolen. Det finnes jo veldig mange spill, og det er mye man kan lære gjennom det, men det er vanskelig å få det til på 45 minutter av og til, Spesielt når man bare har to timer i uken.

a. De spillene du har, hvordan fungerer det med hele klassen?

- Det fungerer best med halv klasse. Så når jeg har brukt spill, så er det mest i delingstimene. For jeg merker det er en del i 8. klasse som ikke er helt modne enda på det sosiale. Så det å være med på spillets gang. Det å være på en måte slik at alle kan ha glede av det. Det blir veldig mye fokus på at "Jeg er best". Så da er det viktig at læreren kan være der og guide, slik at det kan være en god opplevelse for alle og lærerikt for alle. Jeg tror nok elevene, det er mye lettere for dem å plutselig hoppe over til norsk hvis ikke læreren er der og minner dem på det.

16. Har du brukt rollespill i undervisningen din før?

- Ja. Nå folk sier rollespill, så får jo sikkert jeg en litt annen tanke, sånn dungen and dragons. Men de fleste lærere tenker nok da på skuespill og sånn. Når skal du late som du skal på butikken og kjøpe mat, og den andre skal jobbe der, og ja. Vi har brukt det litt også, men det er ikke noe sånn vi bruker kjempe ofte, men av og til. Noen elever liker det kjempe godt, mens andre syns det er litt kleint. Så det blir litt til og fra. Men for de som liker det, de får absolutt veldig mye ut av det og får snakket mye. Mer enn hvis de bare hadde blad i boken, mer enn hva de ellers ville fått brukt det. Man må jo finne nye ord og sette seg inn i nye situasjoner. Så vi har brukt litt forskjellige der en person skal late som han er lærere og den andre er en elev. Eleven kommer for sent og må forklare hvorfor, men læreren vil ikke høre. Eller som om du skal spørre foreldrene dine, eller du kommer hjem klokka 02:00 om natten og skal forklare til foreldrene hvorfor du kom hjem så sent, og hvor du har vært og sånn. Og da lar jeg jo dem selvfølgelig være kreative. Det kan jo være hva som helst, kanskje ble du bortført av aliens. De får lov til å finne og være kreative, istedenfor at det blir...

- a. Fremfører de dette foran klassen eller jobber de bare to-og-to?
    - Da jobber de i grupper, to-og-to som regel. Og så har vi ofte, eller av og til, at vi rullerer så vi får forskjellige samarbeidspartnere.
  - b. Velger du samarbeidspartnere eller velger de?
    - Det er litt til og fra. Av og til velger jeg, og av og til velger dem. Men jeg ser det jo an da, om de er i stand til å velge på en grei måte. Hvis jeg tenker at hvis jeg lar dem velge selv, eller hvis det er, ikke godt nok da, med gruppene, eller hvis jeg tror det er noen som ikke kommer til å få noen partner, så velger jeg alltid gruppene.
  - c. Hvordan eller hva velger du ut ifra da?
    - Da velger jeg litt. Jeg ser jo litt på personlighet og nivå. Så jeg prøver å sette sammen de som går greit sammen, og som jeg vet kan samarbeide. For i den 8. klassen så har jeg noen som er veldig flinke sammen og jobber veldig godt sammen. Så da pleier jeg la de være sammen. Men jeg prøver jo å sette, av og til, setter jeg sånn at det blir homogene grupper, og av og til, nå har jeg glemt hva det andre heter, men ja. Like grupper eller ulike grupper når det kommer til nivå også da. Av og til er det greit at den ene kan lære den andre mer, mens av og til er det litt greit at de er på samme nivå også. Ellers kan man jo risikere at den ene ikke skjønner hva den andre sier, eller at det er bare en av dem som får noe læring ut av det.
  - d. Opplever du noen ganger at noen nekter å være med en annen person?
    - Jeg har heldigvis ikke opplevd det til nå. Men jeg har jo opplevd at noen viser litt resistansen for å bli med, fordi rollespill er teit. "Hvorfor gjør vi det? Hva er vitsen?". Og da prøver man jo selvfølgelig å forklare verdien av denne øvelsen. Og det kan være en artig måte å vise kreativitet og finne på noe nytt, men... Noen fungerer det å forklare, mens andre syntes foresatt at det er kleint, rett og slett å være med. Spesielt hvis den ene må late som man er jente når man er gutt, som 14 åring. Så det har litt med alderen å gjøre og senarioene man introduserer.
17. Har dere jobbet med bruken av synonymer elevene kan bruke hvis de ikke kan eller kommer på et spesielt ord?
- Vi har ikke jobbet noe spesifikt med det enda, vil jeg si. Vi har jo jobbet spesielt med 10. da, at de må variere ordbruken sin. Hvis vi har hatt skriveoppgaver, så har vi hatt prosesskriving, at de da levere inn halvveis i oppgaven og at de får tilbakemelding på det de har gjort. Og de kan også spørre om hjelp om et spesifikt område som de ønsker ekstra hjelp til. Og så får de det og så kan de skrive videre. Og da er det flere som får beskjed om at "Her bør du se etter et annet ord, her repeterer du dette. Kan du finne noe annet å bruke her". Men jeg har ikke jobbet spesifikt opp mot det i timen. Nei, men jeg kunne kanskje vurdert å gjøre det. Noe annet vi også har gjort, er at jeg har vist dem forskjellige nettsider for å tilegne seg nye ord, og da for eksempel ordnett.no. Hvis du da søker opp, så vil det dukke opp synonymer du søker. Vi har ikke jobbet spesifikt med å finne et synonym til dette.

18. Sørger du for at alle elevene snakker engelsk i løpet av en time, eller er dette i det hele tatt mulig?

- Det kommer litt an på hva vi gjør den timen. Hvis vi har en skriveoppgave, så forventer jeg ikke nødvendigvis at vi skal snakke på engelsk om den oppgaven, for det er fokus på skrivingen. Men hvis timen har fokus på muntlig aktivitet, så sørger jeg for at alle får snakket. Men når det er sagt, så tvinger jeg ikke. Når vi leser nye tekster for eksempel, så tvinger jeg ikke noen til å lese høyt for hele klassen. For det må være et valg de tar. Men alle kan hvert fall snakke engelsk i små grupper med hverandre eller med meg som lærer.

### Retting av feil:

19. Retter du feil elevene gjør når de snakker engelsk? (Grammatikk, uttale, struktur, tonefall osv.?)

- Av og til, ja, kan jeg komme med en kommentar. Hvis det blir "I hasn't" istedenfor "I haven't", så er det mulig at jeg gir en liten kommentar når jeg går forbi, men at jeg prøver å gjøre det på en litt lystig måte. At "Nå må du huske på det", istedenfor å legge fokus på det. Det blir jo ikke foran hele klassen. Det blir jo bare med den personen i gruppa. "Remember to say this instead of this." Så går jeg videre.
- a. Hvis de rekker opp hånden høyt i timen og de sier noe feil, vil du rette på dem da?
  - Det kommer kanskje an på litt eleven som gjorde det. Da vil jeg sett an situasjonen litt. Hva er det som man snakker om, og hvilken elev er det? Er det en elev som egentlig aldri rekker opp hånden og endelig har turt, da ville jeg ikke gjort det. Men hvis det er en som rekker opp hånden ofte, og jeg vet at det er en elev som ikke gjør noe av det, da ville jeg gjort det.

20. Når man snakker muntlig engelsk, hvor viktig er det å ikke gjøre grammatiske feil?

- Det kommer litt an på. Selvfølgelig når vi har muntlig vurdering og innleveringer, så er jo grammatiske feil noe man da ser på, men det viktigste er jo at man kan snakke på en slik måte at man gjør seg forstått. At man kan velge riktig ord, at man kan uttale det på en slik måte at man vet hva det er, og at tempoet er på en slik måte at man ikke faller av. Så grammatikken er jo absolutt ikke hovedfokuset mitt når elevene snakker engelsk. Men det har jo litt fokus. Det viktigste er å kunne gjøre seg forstått. Mine foreldre er absolutt ikke flinke i engelsk, men de kan dra til hvilke som helst land å gjøre seg forstått. Jeg tenker det er det viktigste, at vi lærere dem å prate på en slik måte om forskjellige ting, og da utvide vokabularet, slik at de kan gjøre seg forstått og forstå andre i de situasjonen de kommer møter i livet. Hvis de reiser på ferie, eller i jobbsammenheng, eller...

21. Når elevene snakker engelsk og de sliter med å finne ord, hjelper du dem med å finne ordet?

- Ja, da, hvis jeg vet eller klarer å tolke hva de vil frem til, så er det mulig at jeg bare gir dem ordet slik at de da kan fortsette. Men hvis jeg er litt usikker på hva de skal si, og det ikke er bare et ord eller begrep som mangler, men flere, så gir jeg de muligheten til å si det på norsk, og så sier jeg det på engelsk etterpå.

### **Speech Anxiety/Redd for å prate/Taleangst:**

22. Har du noen elever i klassen som er redde for å snakke engelsk i timen?

- Det er vel sikkert noen som er nervøse foran hele klassen, men alle klarer det greit i grupper. Men det er litt forskjell om vi snakker om 8. eller 10., for de i 8. er faktisk litt tryggere enn de i 10. akkurat nå. Det er litt overraskende. Men jeg opplever ingen, det er ingen som nekter, alle deltar. Spesielt hvis det er små grupper.

23. Hva tror du er hovedgrunnen for at noen elever er redde for å snakke engelsk?

- Nei, da kan man jo bare se tilbake på min egen bakgrunn. For det var noe jeg selv ikke likte, spesielt på barneskolen. Og det tror jeg kan ha mange grunner. Det kan nok kanskje være hvis det er noen som har dysleksi, og syns det er litt flaut å si feil. Spesielt kanskje hvis de skal lese opp noe og så leser de feil, eller det tar kanskje lang tid, og så finner de ikke ordet. Da er det kanskje lettere å unngå det. Og så kan det jo være hvis det er noen som er ny i en klasse, at de er ikke helt sikre på de som de går i klasse sammen med. Jeg tror det har det med tryggheten i et klassemiljø. Personlig så er det, fordi jeg snakket veldig lavt, og så syntes jeg det var litt skummelt da, for jeg var ikke helt vant til å bli hørt. Ikke sant? Og når jeg da endelig skulle si noe, og hvis det da var en bråket gutt som sa noe i klassen, og ingen hørte hva jeg sa. Og så får du den "Kan du gjenta det igjen." Ikke sant? Og det var jo vanskelig nok å si det en gang. Og da var det kanskje litt lettere å ikke rekke opp hånden. Så det har absolutt med om man stoler på de rundt seg, om man er komfortabel der man er og hvor selvsikker man er på seg selv og egne ferdigheter.
- a. Hvordan ble du komfortabel med å snakke engelsk?
- Jo, det var da jeg begynte å spille dataspill. Nei, altså på barneskolen, da likte jeg ikke engelsk. Jeg syntes det var vanskelig, jeg syntes det var ukomfortabel. Og det var ikke noe jeg brukte heller. Da jeg fant et sånn MMO Pigeon som det heter, sånn typisk sånne store, massive rollespill, som World of Warcraft og sånne ting, begynte å spille det, og på en måte bli tvunget til å kommunisere med andre. Uansett om det er skriftlig eller muntlig, så tror jeg man blir litt tryggere, for det blir autentisk og dagligdagsbruk. For jeg tror det man blir trygg på. Og det å bruke et nytt språk, det har noe med hyppigheten for hvor ofte man bruker det. Hvis man bare bruker det den ene gangen da på skolen, to ganger i uka... Kanskje er det en av timene du faktisk ikke deltok... Jeg tror hvor lengre tid det går mellom hver gang du bruker det, jo vanskeligere blir det å komme inn igjen.

- b. Vet du om du har noen som gamer i klassen din?
    - Ja, absolutt.
  - c. Merker du noe på dem i forhold til uttalen deres eller om de er tryggere?
    - Jeg merker spesielt de som ser masse på sånn YouTube og streams og sånn, og følger med på andre som spiller kanskje. Og så plukker de jo litt opp. De har typisk litt mindre sånn norskaksent når de prater. De snakker litt mer. De trenger liksom ikke å tenke like lenge på ordene de skal frem til. Så, de som gamer, hvert fall, det kommer helt an på hvilke spill man spiller. Det er jo ikke alt man lærer. Noen spill kan man lære mer av enn andre. Jeg forventer ikke at noen skal bli flinke i engelsk av å spille Tetris for eksempel. Men jeg tror absolutt man kan bli mer komfortabel med det. Og i dagligtale, når jeg stiller et spørsmål, ikke nødvendigvis det stoffet vi prater om, men om andre ting da. De kan snakke mer fritt da. Men det betyr jo ikke nødvendigvis at de er flinke på analyse og har det ordforrådet, men de har veldig stort ordforråd knyttet til de interessene de har.
24. Hvordan tror du elevene dine ser på muntlig kommunikasjon i klasserommet? Er det en måte for læreren å vurdere de på, eller er det en arena for å øve på muntlig kommunikasjon?
- Ja, altså det er jo noe som hadde vært aktuelt å spørre dem om. Jeg har jo ikke spurt dem direkte om det, men jeg tror at jeg er såpass tydelig at jeg tror de tror, eller føler at det er bare for øvelse. For jeg er veldig tydelig med å si når vi har oppgaver som blir vurdert. Men jeg har hatt noen i 10. klasse som har spurt meg, med vurdering og sånn, når det kommer til snakking i klassen. Og da har jeg sagt at den muntlige karakteren, du blir ikke trukket hvis du ikke snakker foran hele klassen. For det er på en måte ditt valg, og det er noe vi ikke kan gjøre lengre. Men det kan fortsatt ha en positiv innflytelse for å vise det du kan, men du vil aldri bli trukket og få kommentaren "Må rekke opp hånden mer i timen for å få den og den karakteren". Da må heller jeg legge til rette mer i timen, slik at vi har oppgaver og innleveringer og prosjekter hvor de får vist ferdighetene sine. Det blir jo noen av de glad for å høre. Jeg tror de har fått en del kommentarer på det før, at de ikke snakker nok i timen eller må rekke opp hånden. Man fikk jo alltid slike kommentarer før. Men jeg tror det er endret litt på hva vi kan gjøre nå, slik jeg har forstått det. Man kan faktisk ikke trekke på grunn av noen ikke snakker i timen. Og da må man legge opp til at man får vist det på andre måter.
  - Vi har prøver, innlevering og prosjekter og sånn i bunnen. Men hvis de da ligger og vipper mellom en treer og firer, og hvis det da er litt usikkert, da ser jeg litt på om de snakker i timen og viser det de kan med å delta. Men jeg ville aldri tatt en som var på en firer, men du snakker ikke i timen, så da går du ned på en treer.
- a. Når de leverer inn via iPaden, er det en del av vurderingen?



- Ja, ofte er det det. For eksempel neste uke så skal 10. klasse spille inn en lydfil hvor de snakker om en tekst de har lest. Da får de valget om det er den teksten, den teksten eller den teksten som vi har jobbet med. De skal snakke om hvilken tekst de har valgt, hvorfor de valgte den, hva teksten handler om, dele sine egne meninger om teksten og sånn personlig tilnærming, som heter personal approach. Og da får de litt hjelp med noen sentence starters. Så de kan jo velge om de har lyst til å bruke dem eller bruke egne. Og så må de levere inn. Da vurderer jeg på to områder. Jeg vurderer språket deres. Og da vurderer jeg det her med ordforråd, setningsmelodi, tempo, av og til litt grammatikk, hvis jeg merker det er noe som går veldig igjen som jeg bare legger merke til, og da innhold. At er det de snakker om faktisk relevant for oppgaven, får de med det som er kravene Og så blir jo da karakteren satt basert på disse to.

b. Gjør det dette hjemme eller gjør de det på skolen?

- Som regel gjør de det hjemme. Nettopp på grunn av at det blir jo veldig støy hvis alle skal sitte i et rom og spille inn. Men som regel får de tid på skolen til å begynne å planlegge hva de skal si. Og så går de hjem og spiller det inn. Det jeg syntes er positivt med å spille inn, er at hvis de har presentasjoner så er det da den ene gangen som gjelder, hvor det er så mye annet å se på, og du fokuserer på hvordan er kroppsspråket mitt, hva gjør de andre som ser på meg. Hvis man har en lydinnlevering så, hvis de vil, så kan de gjøre fem til seks ganger og bare slette. De har flere forsøk. Det tror jeg er viktig, spesielt for de som syntes det er litt ubehagelig å snakke engelsk.

25. Tror du at redselen for å snakke engelsk i klasserommet til en viss grad hindrer elevene i å lære engelsk?

- Ja, det vil jeg jo tro. For hvert fall det med språk, eller med de fleste ting, så må man jo ha øvelse for å bli flink til noe. Hvis man da ikke deltar i de tingene som kan gi øvelse, så blir det jo litt vanskeligere å bli flinkere.

26. Hvilke strategier kan en lærer bruke for å minske elevens redsel/nervøsitet for å snakke i klasserommet?

- Det første jeg tenker er at det er viktig å jobbe med klassemiljøet. Det må... Det er jo ikke bare i engelsktimene, men i alle timer, at det kan være miljø der de fleste er venner. Kanskje ikke akkurat venner, men at de kan være sammen og ha det greit sammen. Det beste er jo at alle er venner, men man kan jo ikke alltid forvente det når vi er så mange forskjellige mennesker i en klasse og i et rom. Men hvert fall at man arbeider mot at de kan føle seg trygge med hverandre. Og det tror jeg kan starte at man starte med mindre grupper, og kunne klare å snakke to-og-to. Begynner å snakke med en man er komfortabel med allerede. Deretter kanskje tre og tre og fire og fire. Og etter hvert kanskje, at man kan begynne istedenfor å presentere for hele klassen, så kan man presentere for halv klasse. Jeg har jo ei som er litt ukomfortabel med å snakke engelsk, fordi hun føler seg... Det er en elev som har dysleksi og syntes det er litt vanskelig å finne

ordene. Og når vi da skulle ha en presentasjon foran klassen, så fikk hun heller lov til å plukke ut noen elever hun føler seg trygge med, og så gikk vi inn på et annet grupperom. Og da var det to stykk som satt og så på, og jeg, men hun holdt presentasjonen. Det var en mulighet å løse det på. Hun fikk jo fortsatt øvelse foran andre, og det var ikke bare foran meg.

27. Merker du noen sammenheng mellom de som du oppfatter har lav selvtillit sånn generelt, i forhold til hvordan de er og om de tørr å snakke engelsk?

- Ja, det vil jeg si. Ja. Og det er jo også med egne erfaringer også. Jeg vet jo at hvor høyere selvtillit jeg fikk, jo mer var det greit for meg å ta plass i klassen. Og jo mer selvtillit jeg fikk, jo mer ok var det hvis de ikke klarte å få med seg hva jeg sa på første forsøk. Om det var en feil for meg på grunn av talefeil eller om det var fordi noen bråkte. Ikke sant? Jeg tror absolutt det har noe å si.
- a. De som ikke prater så mye i timen, tenker du det er mye fordi de ikke gidder eller er det fordi de ikke tørr?
  - Det er både og. Det kommer an på personen. Flere er nok... Som sagt, jeg har jo klasse hvor alle kan, og alle tørr. Men hvis jeg ser... Det er jo fortsatt tilfeller der det er litt vanskelig. Som sagt, hvis det er hel klassen, eller halv, eller små grupper. Og da kommer det ofte an på, da tror jeg det kommer mest an på om man tørr å føle seg komfortabel med egne ferdigheter enn at man ikke vil. Men jeg har jo også erfart at man kan jo ha en elev som faktisk er veldig dyktig, kanskje har engelsk som morsmål neste hjemmefra, men bare har ikke lyst til å delta, fordi han er skolelei.

**Til slutt:**

28. Har du noe du ønsker å tilføye om muntlig kommunikasjon og speech anxiety?

- Nei, det er vanskelig å si. Jeg kan si noe om hva vi som skole har litt mer fokus på da, med elevmedvirkning. Og jeg håper det er noe jeg absolutt kan bli bedre til. Og det er noe vi kommer til å jobbe litt mot, med planer for de neste ukene hvor for eksempel den lydfilen som elevene sender inn at de skal være med å utarbeide vurderingskriteriene for dette. Og det tror jeg er lærerikt. Ja, de får følelsen at de er med å bestemme noe. Men jeg tror også at ofte så går vi gjennom vurderingskriteriene, at jeg ser på det og det og det, men det kan jo være at det bare blir prat. Når har jeg snakket om oppgaven, og så skal jeg snakke litt til, kanskje noen da zoomer ut. Men hvis de da selv er med i det arbeidet, i det praktiske, kanskje de da har det litt mer i tankene når de faktisk gjør oppgaven da. For de har vært med å bestemme, og de vet hvor fokuset ligger. Og det kan kanskje da bidra til at de legger litt ekstra i det de har vært med på å bestemme. Eller at de er litt sikrere, for nå er det ikke helt tilfeldig hva de blir bedømt fra. For jeg vet noen elever kan levere inn en oppgave, men ikke helt vet hva læreren ser etter. Og da blir de kanskje mer sikre på hva de faktisk skal gjøre.

## Intervju om muntlig kommunikasjon på ungdomskolen

Navn: Simon (pseudonym)

Alder: 63

Skole: Blomsterknoppen Ungdomskole (pseudonym)

### Om læreren:

1. Hvor gammel er du?
  - a. 63
2. Hva slags utdanning har du?
  - Jeg har fireårig lærerstudiet med halvårsheter i engelsk, K&H og kroppsøving.
3. Hvilke fag underviser du i?
  - Jeg underviser en gruppe på 9. trinn, men ellers har jeg undervist på flere trinn samtidig.
4. Hvilket klassetrinn underviser du på?
  - 9. trinn

### Muntlig kommunikasjon:

5. Hvilken av de følgende fokuserer du mest på i undervisning din:
  - a. Lytting og snakking
  - b. Lesing og skriving
  - c. Grammatikk og ordforråd
  - Ja. All of the above. Jeg ønsker jo at på begrenset tid, at de skal utvikle seg på alle områdene. Jeg prøver i størst mulig grad å få de tingene inn i hver enkelt økt. Også for variasjonens skyld. Men noen ganger blir det jo rene økter med en ting. Ikke grammatikk da. Jeg kjører aldri en hel økt grammatikk.
6. Syns du muntlig kommunikasjon er viktig?
  - Hvorfor?
  - Ja. Generelt så er det jo muntlig kommunikasjon. Det er jo grunnlaget for sameksistens og samfunn. Og både den verbale og nonverbale kommunikasjonen er jo veldig viktige ledd i å bygge relasjoner og i å utvikle oss som mennesker. Og det å få ting gjort. Så det å trene muntlig kommunikasjon er veldig viktig for at folk, ikke bare skal ha det greit i privatlivet, men også i jobbsammenheng, bli forstått og forstå
7. Hva er den beste måten å lære muntlig kommunikasjon på?
  - Jeg tror at det må nok være en blanding av praksis. I praksis, i det aktive ordforrådet så bruker man jo de ordene man kan best. Så det er ikke nok å bare praktisere. Jeg merker det når jeg har en del av øvelsene, så faller de igjennom og inn i et veldig enkelt språk, litt sånn norsk-engelsk. Og særlig hvis det er en del humor involvert, så begynner det å tøyne på måten de snakker på selv om de kan snakke bedre. Og det er et veldig begrenset språk. Så jeg tror også at de må eksponeres for språk, for å utvide det aktive ordforrådet. Da kan det snike seg inn noen nye begreper som de kan bruke etter hvert.

### Klasserommet:

8. Hvor mange elever har du i engelskklassen din?
  - 21 er det vel i den gruppen der.
9. Liker elevene å snakke engelsk i timen?
  - Noen elsker det, ehh... Noen synes det går greit, og noen hater det. Særlig hvis det er andre som de ikke kjenner så godt som de skal høre på. Så det prøver vi jo å unngå i stor grad.
  - a. Ja, er det andre i klassen eller andre lærere eller?
    - Ja, og ja. De vet jo de som sliter mest, at det er noen som er veldig flinke som snakker nesten flytende. Så de tenker nok på det i sin utøvelse av muntlig at "Nå hører de at jeg sier masse feil". Men vi gjør jo veldig mye øvelser to-og-to, og da tror jeg det går bedre. Og noen går jo og frykter at de skal bli dratt frem foran klassen og må si noe. Så jeg prøver å legge den ballen død så ofte som mulig for det er ikke noe jeg bruker noe særlig. Det er lenge siden jeg har gjort det. Vi har andre måter og gjøre det må nå med innspillingsmuligheter og sånn nå.
10. Er det vanskelig å få dem til å snakke engelsk?
  - a. Har du disse elevene i noen andre fag enn engelsk?
    - Ja, jeg har det. Jeg har dem i kunst og håndverk. Og det hadde jeg i fjor også. Det er veldig ålreit til å bygge relasjoner. I tillegg så er også en av timene i engelsk delingstime, og da er det bare ti av ganger. Og da er det litt tid til å ta dem til side og prate litt engelsk, prate litt om hvordan nivået er, og det blir en helt annen setting. Så det å ha en av timene som delingstime, det er noe vi gjør istedenfor å ha en ekstra lærerressurs. Så er det jo da den sammen læreren som deler gruppa. Dem har riktignok bare to timer i uka, men den timen synes jeg er veldig verdifull for å bli kjent med elevene og for å få en ro i praktiseringen. Det blir veldig lett å få til faglig fokus, faktisk, så dem bare er 10-11 stykker. Så det er bra.
  - b. Merker du noe forskjell på dem når de kan prate engelsk og når de kan prate norsk? Er de mer aktive når de kan prate norsk eller er det som regel samme?
    - Ja, det er de. Jeg prøver å presse på at kommunikasjon i klasserommet skal foregå på engelsk, men da er det noen... Den klassen trekker ikke opp landsgjennomsnittet for å si det sånn, og hadde nok ikke veldig store grunnlaget fra barneskolen i å snakke og skrive fritt. De hadde nok fylt ut mye oppgaver og sånn, men... Sånn at, noen kvier seg for å snakke, og stille spørsmål og sånn. Men det er ikke sånn at de blir ledd av hvis de gjør det. Det er ikke sånn stygg stemning i klassen sånn. De er ganske tolerante, hver fall sånn utad sett. Men, dem føler nok at det er skummelt allikevel da. Dem er usikre og noen er faktisk en del svakere muntlig enn skriftlig, og det synes jeg er litt betenkelig, jeg skjønner ikke hvorfor det.
11. Ut ifra din erfaring, har antall elever i klasserommet noe å si for om elevene vil snakke eller ikke?

- Ja, det er jo det. Nå er jo ikke 21 elever mange, så det er jo gunstige rammebetingelser uansett, men det blir lettere å nå frem til den enkelte når man er bare ti stk. Pluss at det blir lettere å få gjort en del ting som man vanligvis kanskje syns tar litt for mye tid. For eksempel det å ta ut en og en av elevene og snakke om en eller annen tekst, tilsvarende som en mikro muntlig prøve. Det er jo hvis du har 30 i klassen, så er jo det noe du nesten ikke kan begi det på, fordi det tar så lang tid. Og hva skal resten av klassen gjøre da hvis du er alene? Jo, det skal kanskje gjøre en grammatikkoppgave eller et eller annet sånt, men det kommer jo 99% sikkert til å skli ut for de fleste av dem. Så, mens når jeg er. Det er jo et sted hvor jeg kan holde et lite øye. Jeg kan ha døra på gløtt, gå inn i et annet rom og sitte og prate med en, og så hører jeg at det går greit i det andre rommet.

*Her sluttet opptakeren å ta opp lyd.*

12. Snakker du konsekvent bare engelsk, bare norsk eller begge deler i klasserommet?
  - Begge deler. Jeg prøver å bruke engelsk så mye som mulig. Og jeg vet jo at forskere sier man skal det, ellers venter elevene bare på oversettelsen. Men mine erfaringer tilsier at hvis man bare snakker engelsk, så bruker man veldig mye tid på å etterpå gå rundt til flere elever og si hva de skal gjøre, fordi de ikke har fått det med seg. Hvis jeg bare snakker engelsk, så vil elevene enten koble ut eller spørre sidemannen. Derfor bruker jeg begge deler, men engelsk så mye som mulig. Viktig at elevene får den inputen.
13. Forventer du at elevene dine skal snakke engelsk i klasserommet?
  - i. Jeg tvinger ikke de usikre elevene til å snakke engelsk hvis de sliter med å finne ordene på engelsk. Selvfølgelig vil jeg at alle skal snakke engelsk, men hvis de svake av og til må ty til norsk, så går det fint. De sterke elevene forventer jeg at bruker engelsk.
14. Oppmuntrer du elevene dine til å snakke engelsk?
  - Ja. Har foreslått for en jentegjeng som sliter med å prate om ikke de bare skal ta en dag hvor de bare snakker engelsk til hverandre for gøy. Det trenger ikke være seriøst og sånn, men bare få brukt språket. Jeg bodde i Brasil hvor vi tok tysk. Der gjorde vi den avtalen i gjengen, og vi pratet bare tysk. I begynnelsen ble det mye tull og mye norsk-tysk, men etter hvert, når vi lærte flere ord, ble det bedre og bedre. Og det var en veldig fin måte å lære seg språket på og øve på det. Jeg vet ikke om de faktisk har brukt det, men jeg har hvert fall prøvd å motivere dem til det
15. Hva gjør du hvis de ikke snakker engelsk i situasjoner hvor du forventer at de skal snakke engelsk?
  - Da går jeg bort og snakker litt "frodo" engelsk og sier "I don't understand what you are saying. Is that Scandinavian, or what is it?" Og så tar de seg som regel i det og går over til engelsk. I en tidligere klasse hadde jeg en konkurranse med elevene hvor alle måtte prate engelsk hele tiden. Det gikk ut på at de som ikke snakket engelsk måtte ta med noe godt til resten

av klassen. Det kunne være å bake en kake eller bare noe godteri. Jeg var også med, og selv hvis jeg bare sa "Nei" istedenfor "No", så måtte jeg ta med. Det fungerte veldig bra en stund, og elevene var veldig motiverte til å holde det. Det var helt frivillig om du ville være med eller ikke, men alle ble med, for alle ville jo spise det gode folk tok med. Men det var en elev som på et tidspunkt snakket norsk og heller ikke gadd å ta med til klassen. Da avsluttet vi det. Hvis ikke folk gadd å ta med, så var det jo ikke noe vits. Da måtte de heller valgt å ikke være med på utfordringen, men han ville jo også spise når andre tok med.

### **Hvordan undervises det i klasserommet:**

#### 16. Hvordan underviser du muntlig kommunikasjon?

- Det med ren klasseromsundervisning, hvor det er dialog mellom lærer og elever, er nokså utdatert. Vi er mer moderne enn som så. Nå er det med mye mer fokus på samtaler to-og-to eller i mindre grupper. Det er ikke noe greit for de nervøse elevene med samtaler i hel klassen.
- iPad – lese inn
- Rollespill og en del speed-dating hvor de kan få situasjoner de kjenner seg igjen i og kanskje til og med har opplevd. Fungerer kjempe bra! Foreldre og barn. Overnatte hos en venn. Foreldre sier nei, barn argumenterer for å få ja. Eller innetider, fest. Jobbintervju. En søker på jobb en arbeidstaker
- Lese sammen to-og-to. Av og til kan jeg dele ut deler av en tekst til alle gruppene. De to i gruppa skal sammen øve på denne teksten og øve på intonasjon, uttale osv. Etter de har fått nok tid, skal det leses høyt for klassen. Alle har fått en del av samme tekst, så den henger sammen. Dette gir gjerne de nervøse elevene mestringfølelse, fordi de får øvd og vise seg fra sin beste side. Alle elevene deltar alltid.
- Elevene får beskjed om å fortelle en noe om seg selv, kanskje hva de har gjort i vinterferien. Elevene går på "shopping" hos de andre elevene og spør dem og får høre "historien". Dette må de huske og kanskje fortelle videre til noen andre og videre igjen. Og så blir det en form for hviskeleken, se om det kommer tilbake til slutt. Eller så kan alle fortelle sin historie. Og denne historien har de også sendt inn til meg tidligere. Jeg har laget en Kahoot av disse tingene, og elevene må derfor rundt og spørre folk for at de skal finne informasjon til denne kahooten og ha bedre sjanse til å vinne. Fin måte å få alle til å snakke med alle. Vinnerinstinkt går ofte over det å ikke ville snakke til den "ikke så kule" eleven.
- To-og-to elever sitter sammen. De får beskjed om å fortelle en spennende historie fra barndommen til sidemannen. Sidemannen gjør det samme. Etterpå forteller de hverandre historier høyt for klassen. Viktig å presisere på forhånd at historien de forteller må være slik at hele klassen kan høre den. Også lurt at sidemannen forteller din historie tilbake til deg slik at han både får sjekket at han har fått med seg riktig informasjon, men også

for å få muligheten til å øve seg på snakkingen. Det er mye lettere for eleven å fortelle en historie som ikke er sin egen.

17. Har du noen favorittaktiviteter/oppaver du bruker i klasserommet for å fremme muntlig kommunikasjon? (Gjerne gi/forklar tre eksempler)

- 20 års reunion – dette kan bare gjøres en, maks to ganger ilt. ungdomskolen. Gjerne 9. eller 10. klasse. To dager i forveien får elevene en rolle, og disse er veldig kreative og gjerne også litt sære. F.eks. en har amputert benet av ulike årsaker, en er bløffer, en er hore osv. Noen elever tar med kostymer og diverse, de som ønsker. Bruker en hel skoletime. Jeg har med champagnebrus. Det er ikke så mye som skal til for at det blir litt annerledes setting/time, og elevene syns det er veldig spennende/exciting. Elevene mingler og blir kjent med de gamle klassekameratene sine på nytt. Viktig at det er litt lærerstyrt. Og jeg sier ifra etter en tid når det er på tide å bytte partner. Ellers er det noen som syns det er kjempegøy og andre som ikke prater med noen. Det har fungert kjempe bra for meg. De prater MASSE engelsk og koser seg. Men viktig at man ikke bruker det opp.

18. Har du brukt rollespill i undervisningen din før?

- a. Hva er din erfaring med dette?
  - Fungerer kjempebra!
- b. Hvorfor tror du det fungerer/fungerer ikke?
  - De kan være noen andre enn seg selv. Gi de autentiske situasjoner og situasjoner de har kjennskap til, slik at de lettere kan tre inn i rollen. (Bra måte å jobbe med diskusjonskunnskapene på engelsk)

19. Har dere jobbet med bruken av synonymmer elevene kan bruke hvis de ikke kan eller kommer på et spesielt ord?

- Vi har ikke jobbet noe med det muntlig, men vi jobber med det skriftlig. Jeg vet ikke hvordan jeg skulle ha jobbet med det muntlig, men ved å jobbe med det skriftlig så vil de jo også kunne bruke det muntlig. De har ressursbanker på Showbie hvor det ligger synonymmer til ord som de kan slå opp.

20. Sørger du for at alle elevene snakker engelsk i løpet av en time, eller er dette i det hele tatt mulig?

- Det er veldig vanskelig. Det er ikke alle timer vi får det til. Noen timer er rene skriveøkter. Men de fleste timer snakker alle noe muntlig f.eks. i form av høytlesning for sidemannen. Men det er veldig få timer ilt en uke, bare to timer. Skulle gjerne hatt hvert fall en til.

### Retting av feil:

21. Retter du feil elevene gjør når de snakker engelsk? (Grammatikk, uttale, struktur, tonefall osv.?)

- Nei, det gjør jeg så å si aldri. Det måtte i så fall være hvis jeg ikke forstå hva de mener/prøver å si, så spør jeg om det var sånn eller sånn de mente.

22. Når man snakker muntlig engelsk, hvor viktig er det å ikke gjøre grammatiske feil?
- Ikke viktig. Det viktigste er å gjøre seg forstått. Skal man få sekser, må man ha intonasjonen og s i tredjeperson og sånn, men det er jo egentlig ikke viktig. Jo, kanskje akkurat det med verbtid, men det handler jo igjen om å gjøre seg forstått.
23. Når elevene snakker engelsk, og de sliter med å finne ord, hjelper du dem med å finne ordet?
- Ja, av og til. Det er ikke noe behagelig å sitte der og ikke komme på ordet. Så da hjelper jeg, eller så hender det at de flinke elevene i klassen hjelper.

### **Speech Anxiety/Redd for å prate/Taleangst:**

24. Har du noen elever i klassen som er redde for å snakke engelsk i timen?
- a. Hvis ja: Gjør du noe får å prøve å hjelpe dem
- Ja. Snakker i mindre grupper, lese inn på iPad
25. Hva tror du er hovedgrunnen for at noen elever er redde for å snakke engelsk?
- Selvtillit. Det gjenspeiles på alt. Selvtillit både når det kommer til kunnskapene deres i engelsk, men også til seg selv som person. Det er noen i klassen som har masse selvtillit ellers og de snakker i vei på engelsk også, selv om det er skikkelig norsk-engelsk, så snakker de i vei. Og det er jo kjempe bra! Da får de øvd seg.
  - Selvtillit. De merker nok tydelig at de er ganske mye svakere enn andre i klassen. Det er folk i klassen som nesten snakker flytende, og de er redde for å gjøre feil foran dem. Det handler litt om posisjonen sin i klasserommet.
- a. Opplever du at elevene dine har urealistiske forventninger til hva de må klare å få til for å kunne snakke muntlig engelsk?
- Ja, det tror jeg nok noen av de har. Samtidig som de fleste nok er for svake. Det er veldig tydelig at de mangler mange ord når jeg har samtaler med dem alene.
26. Hvordan tror du elevene dine ser på muntlig kommunikasjon i klasserommet? Er det en måte for læreren å vurdere de på eller er det en arena for å øve på muntlig kommunikasjon?
- Jeg har vært tydelig på at alt de gjør er en del av vurderingen. Det er ofte elever spør om "Får vi karakter på dette". Og da sier jeg "Ja". Men selv når de ikke får karakter så er det med til vurdering. Men jeg vært veldig tydelig på at jeg ser etter +'er, og alt de sier i timene og bidrar med er bare positivt. Jeg er ikke ute etter å ta dem. Det er mye mer positivt å snakke, selv med mye feil, enn det er å ikke si noen ting. Dette vet de. Så det at jeg er der tror jeg ikke de ser på som noen hindring med tanken på vurdering. Men de føler nok at de blir vurdert av de andre i klassen, og er mer redde for å gjøre feil foran dem. Selv om det er ingen som ler av de andre eller noe sånt, men når det er såpass stor forskjell mellom dem. Derfor lar jeg også elevene velge selv hvem de skal jobbe sammen med, slik at de kan velge litt mer etter nivå og hvem de er komfortable med.



27. Tror du at redselen for å snakke engelsk i klasserommet til en viss grad hindrer elevene i å lære engelsk?

- Ja, det tror jeg absolutt. Hvis det er noe du ikke tørr så vil det hindre deg. Akkurat som i fotball, hvis du ikke tørr å ta den ene finten, nei da vil du aldri lære deg den finten. Samtidig som jeg tror at hvis man skaper de gode relasjonene, det trygge fellesskapet og legger til rette med riktige aktiviteter så vil det kunne være en vei rundt denne redselen. Man må hvert fall aldri gi opp, aldri slutte å tro på at man skal få det til.

28. Bruk av IKT?

- Vi bruker digitale verktøy/iPad hele tiden.
- De lager spillende presentasjoner i programmer på iPaden hvor de lager bilder, tekst og så videre, akkurat som en vanlig PP-prestasjon. Og så leser de inn tale, slik at man kan spille det av som en samlet film. Jeg har ingen prestasjoner foran hel klasse lengre. Jeg syns ikke det er nødvendig å putte svakhetene til elevene på display foran hele klassen. Ved en slik presentasjon måler man mer om elevene klarer å takle nervøsiteten enn noe annet. Jeg vet de gjør det i andre fag, så de får trent seg der, men jeg syns ikke det hører hjemme i engelskfaget. Men jeg spør derimot av og til elevene om jeg kan vise presentasjonen deres for klassen. Som regel går det greit, men noen syns det er helt pyton å høre sin egen stemme, og går med på det så lenge de kan gå ut av klasserommet under prestasjonen.
- Av og til hører vi en sang. Jeg sier ingenting om hva sangen handler om. Elevene får i oppgave å lese inn på iPaden hva de mener sangen handler om. Dette blir sendt på lydfil til meg via Showbie. Andre ganger skriver de det inn. Deretter leser jeg kanskje opp hva artisten selv har sagt teksten handler om (men en tekst kan jo bety mye forskjellig, ingen fasit). Deretter leser jeg kanskje opp noe av det elevene har sagt, anonymt. Da tar jeg gjerne elever som ikke vanligvis sier så mye, og så leser jeg det opp på rett måte hvis det er noen grammatiske feil. Jeg velger tekster/svar som jeg vet elevene gjerne kan kjenne igjen, at det er deres eget. Dette gir gjerne elevene litt mestring. De får lest svaret sitt høyt for klassen, fordi det var veldig bra, og det er heller ingen feil på det som blir lest opp. (De blir møtt av positivitet fra lærer og klasse på deres bidrag). Dette kan være med å skape motivasjon for å videre bidra i timene og stole på egne svar.
- Når de får lekser, bruker jeg også ofte at de skal svare muntlig og sende inn til meg. Dette får de tilbakemelding på. Dette er det jeg ser på som meningsfulle lekser.
- Når de gjør slike oppgaver leser de gjerne inn, hører seg selv og enten spiller på nytt eller lar det være. De fleste spiller nok inn flere ganger. Da får de øvd seg og i tillegg høre seg selv. Vi har ikke jobbet direkte mot at de skal rette seg selv og sånn, men de får hvert fall høre.