

**The effects of FLA in oral communication and
assessment in the EFL classroom, and how teachers
can contribute to decrease the anxiety**

A case study of Norwegian lower secondary school teachers' and pupils' knowledge of and perspectives on FLA in the EFL subject, and what strategies they apply to alleviate FLA.

Natalie Mitchell

SUPERVISOR

Ingrid Kristine Hasund

University of Agder, 2024

Faculty of Humanities and Education

Department of Teacher Education

Acknowledgments

To submit this thesis as the final product of a five-year education feels surreal. I have learned a lot about myself as a teacher and about the profession I am about to enter. The last year has offered many new and interesting perspectives, challenging moments, and exciting thoughts for the future.

First, I want to thank my supervisor, Ingrid Kristine Hasund, for supporting me through this process. Thank you for encouraging me when the writing process seemed endless, for always being available, and for offering me your advice. Also, thank you for taking the time to meet three of my fellow students and me every Wednesday for the last year; it has been very valuable.

I would also like to thank all of my fellow students for inspiring me and sharing their perspectives, as well as for all the much-needed coffee breaks. I also appreciate the weekly writing sessions, and I want to thank Lenka Garshol for answering my questions and being there during every session.

Further, I would like to thank the two teachers who took the time to participate in the present study. I am so grateful, and I have learned a lot from you. Also, I would like to thank the seven pupil participants who were brave enough to trust me and share their feelings on a challenging topic.

At last, I want to thank my fiancé, family, and friends for their tremendous support. I am grateful for how you have all been there for me, motivating me and distracting me when I needed breaks. This journey has provided many positive and some difficult moments, and I am happy to have experienced them with all of you.

Kristiansand, May 2024

Natalie Mitchell

Abstract

The present study aims to explore teachers' and pupils' knowledge of and perspectives on foreign language anxiety (FLA) in Norwegian lower secondary schools. The focus on communication and oral skills is increasing in the English foreign language (EFL) subject in Norway and the Norwegian society. Learning a foreign language can be challenging, and FLA may hinder pupils in acquiring English. Therefore, EFL teachers should take steps to ensure that their pupils have the best possible requisites for learning English.

The theoretical framework for the present study is drawn from previous research on FLA, which shows that FLA most frequently occurs in oral communication and assessment. As oral communication is highlighted in the Norwegian EFL subject curriculum, FLA poses a challenge for certain pupils. Foreign language anxiety can cause pupils to avoid FL learning situations, as the anxiety causes them to feel nervous, worried, and tense. However, certain previous studies also argue that some amount of anxiety can enhance foreign language enjoyment (Horwitz et al., 1986; Nilsson, 2019; Boudreau et al., 2018; Norwegian Directorate for Education and Training, 2024).

This thesis aimed to explore how teachers and pupils relate to FLA, whether they are aware of the issue, and which strategies they apply to decrease anxiety. The methodology of the present study was qualitative, and semi-structured interviews were employed to investigate nine participants' perspectives, thoughts, and feelings toward FLA. Further, the teachers' and pupils' specific strategies for alleviating FLA were included.

The present study's findings suggest that the teachers were aware of FLA even though they were unfamiliar with the term. Some of the pupils also understood the concept, yet most did not know whether they had experienced it or not. The teachers noticed when their pupils were anxious as they often expressed discomfort or attempted to avoid situations. The pupils also mentioned feeling uncomfortable in oral communication and assessment situations in the EFL classroom. To decrease FLA, the majority of the participants highlighted the importance of a positive classroom environment and good relations between the teachers and pupils, in addition to creating groups where the pupils were comfortable.

Table of content

1 Introduction	1
1.1 Background and introduction of the present study	1
1.2 Research questions and the aims of the study	2
1.3 Key Definitions	3
1.4 Outline of the thesis.....	4
2 Theory.....	5
2.1 Literature review	5
2.2 Research by Horwitz and colleagues.....	5
2.2.1 Horwitz, Horwitz, and Cope (1986).....	5
2.2.2. Horwitz (2017)	8
2.3 Research by Dewaele and colleagues.....	9
2.3.1 Dewaele and MacIntyre (2014).....	9
2.3.2 Boudreau, Dewaele, and MacIntyre (2018)	10
2.3.3 Dewaele, Botes, and Greiff (2023)	12
2.4 Scandinavian Studies.....	13
2.4.1 Horverak and colleagues (2022)	13
2.4.2 Nilsson (2019).....	15
2.4.3 Skogseid (2019)	17
3 Methodology.....	18
3.1 Choice of method	18
3.1.1 Qualitative method	18
3.2 Participants	19
3.2.1 Teacher participants	20
3.2.2 Pupil participants.....	20
3.3 Interviews	21
3.4 Ethical considerations.....	22

3.5 Validity and reliability	23
4 Findings	25
4.1 Teacher interviews.....	25
4.1.1 Awareness of FLA	25
4.1.1.1 The teachers’ definitions of FLA	25
4.1.1.2 When do pupils experience FLA?	26
4.1.2 Class sizes, academic level, and enjoyment of oral communication	27
4.1.3 The importance of oral communication	28
4.1.4 Strategies to decrease FLA.....	29
4.1.4.1 “Pushing” or adapting to the pupils.....	29
4.1.4.2. Individual conversation and assessment.....	31
4.1.5 Other factors that affect pupils in a classroom.....	31
4.1.5.1 General nervousness	31
4.1.5.2 Classroom environment, the ninth-grade age group and gender	32
4.2 Pupil interviews	33
4.2.1 Awareness of FLA	33
4.2.1.1 When do pupils experience FLA or nervousness?	34
4.2.2 Do the pupils enjoy speaking English?	35
4.2.3 Strategies to decrease FLA.....	36
4.2.3.1 “Pushing” the pupils	36
4.2.3.2 Individual conversation and assessment.....	37
4.2.4 General nervousness and age	38
4.2.5 The pupils’ experience of the EFL classroom.....	39
4.2.5.1 Classroom environment.....	39
4.2.5.2 Group composition	39
5 Discussion.....	41
5.1 Awareness of FLA.....	41

5.1.1 In which situations do pupils experience anxiety?.....	42
5.2 How FLA affects pupils	44
5.3 What can teachers and pupils do to decrease FLA?	45
5.3.1 “Pushing” the pupils.....	45
5.3.2 Pupil-teacher relationship and individual conversations.....	46
5.3.3 Classroom Environment.....	47
6 Conclusion.....	49
6.1 Limitations and Further Research	49
References	51
Appendices	54
Appendix 1 – Interview guide teachers	54
Appendix 2 – Interview guide pupils	57
Appendix 3 – Consent form teachers	60
Appendix 4 – Consent form pupils.....	63
Appendix 5 – Transcript T1 interview	66
Appendix 6 – Transcript T2 interview	79
Appendix 7 – Transcript A1, A2, and A3 focus-group interview	90
Appendix 8 – Transcript B1, B2, B3, and C1 focus-group interview	106

List of Abbreviations

CA Communication apprehension

EFL English as a foreign language

FL Foreign language

FLA Foreign Language Anxiety

FLB Foreign Language Boredom

FLCA Foreign Language Classroom Anxiety

FLCAS Foreign Language Classroom Anxiety Scale

FLE Foreign Language Enjoyment

LK20 The Norwegian curriculum

1 Introduction

1.1 Background and introduction of the present study

The need for English in society, technology, and education is growing as the world is becoming more globalized. This arguably requires teachers to focus on their pupils' ability to acquire English and become confident speakers. Learning a new language can be difficult for many, and it is essential that learners have supportive arenas to practice English. The EFL subject in Norway can be challenging for pupils as they have to speak in front of the class in a language they have not mastered yet. The fear of making mistakes and the fear of negative peer evaluation may affect FL acquisition, enjoyment, and anxiety (Horwitz et al., 1986). Anxiety is a reaction to an irrational fear that is similar to the feeling of nervousness, yet anxiety is more severe (Norsk Helseinformatikk, 2024). As anxiety may negatively affect pupils, educators should make the learning situation less stressful by applying various strategies, and pupils can support each other in the language learning process.

To successfully communicate in a foreign language, the speaker depends on listening, understanding, and responding to what is being said in the target language. Pupils have more time to decode and comprehend information when they are reading and writing, yet in oral communication, there is a limited amount of time to comprehend what is being said and to respond. Further, oral communication is arguably the most challenging skill for a FL learner to learn (Shumin, 2002; Zhang, 2009; Oradee, 2012). Even though English is defined as a foreign language in Norway, the status of the language is similar to that of a second language (Horverak et al., 2022). Most pupils already know some English when they start lower secondary school, and Norwegians are generally proficient English speakers. However, in the Norwegian EFL classroom, pupils are still required to speak a language that is not their first language and will be assessed while doing so. Hence, pupils are presumably more inclined to struggle with anxiety in situations of oral communication than in other parts of the EFL subject (Horwitz et al., 1986; Nilsson, 2019).

The Norwegian EFL subject curriculum highlights oral skills, communication, and the ability to listen to and understand English (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). The topic of oral skills is included in LK20, the curriculum, as a basic skill, a core element, one of the central values, assessment, and multiple competence aims. The importance of communicating in English is displayed throughout LK20, and the teachers'

responsibility to aid pupils in language learning becomes even more evident. Further, the EFL subject curriculum states that formative assessment should include written and oral discourse, and that it should be used as a tool to encourage learning (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019).

The best way for a FL learner to acquire a language is arguably through exposure to and production of the target language. Krashen's (1982) input hypothesis suggests that learners need to know parts of the target language's structure before acquiring it, and that teachers should use a language slightly above the pupils' academic level. Further, Swain's (2005) comprehensible output hypothesis argues that language learning may occur through attempting to produce the target language. Learners who struggle with foreign language anxiety (FLA) are especially at risk of not acquiring English, as the anxiety hinders them from using, listening to, or understanding the target language (Horwitz et al., 1986). One of the biggest impediments to learning a language is oral communication apprehension, or the experience of anxiety in communication with others (McCroskey, 1977). Communication apprehension, peer evaluation, and constant assessment can provide a specific anxiety reaction in the EFL subject, namely FLA (Horwitz et al., 1986).

1.2 Research questions and the aims of the study

This chapter displays that being able to communicate in English is an essential part of EFL education in Norway. The EFL subject's nature may pose a challenge for many FL learners, and the lack of research on FLA in Norway reveals a research gap. This thesis aims to explore how FLA affects teachers and pupils in lower secondary schools. Further, the present study aims to investigate the teachers' and pupils' awareness of FLA and, ultimately, which strategies they apply to improve the learning situation for anxious pupils. The research questions are as follows:

RQ1: Are teachers and pupils aware of FLA, even if they do not refer to it as such?

RQ2: How does FLA affect pupils in the EFL classroom during oral communication and assessment?

RQ3: What can teachers and pupils do to decrease FLA?

The present study will display the perspectives of two Norwegian lower secondary EFL teachers and seven of their pupils. In this context, "perspectives" relate to knowledge,

opinions, and experiences. The teachers' and pupils' perspectives regarding FLA and its effects will be investigated through qualitative semi-structured interviews. Two individual teacher interviews and two focus-group interviews with pupils will be conducted, and the interviews will be analyzed thematically.

1.3 Key Definitions

Anxiety translates to “angst” in Norwegian and is defined as “a state where the main symptom is irrational fear” (Helsedirektoratet, 2022). Further, it is stated that anxiety can be connected to specific situations or function as a general condition. Some of the symptoms are worry, nausea, restlessness, palpitations, sadness, trembling, and breathing problems (Helsedirektoratet, 2022). In school, nervousness is usual, expected, and inevitable for many. Uncomfortable situations may and will occur, and pupils must work to overcome the unpleasant emotions alone or with someone they trust. Yet, when the feelings become excessive, pupils might experience anxiety (Norsk Helseinformatikk, 2024). Although nervousness and anxiety share similar characteristics, anxiety is more than just feeling nervous. An anxiety reaction will cause people to avoid situations, experience physical discomfort, and forget what they know (Horwitz et al., 1986; Helsedirektoratet, 2022). Pupils can experience being anxious or nervous even though they are not experiencing an anxiety reaction. Nevertheless, the classroom environment should benefit all pupils, regardless of whether they experience anxiety or feel nervous.

FLA is a specific anxiety reaction that occurs in situations of FL learning (Horwitz et al., 1986). In school, communication is important, and sociocultural learning theory suggests that pupils learn better in collaboration with others (Vygotskij, 1978). Further, oral communication in the EFL classroom in Norway is an essential part of the subject. Hence, some pupils will experience CA. Pupils who experience CA are particularly exposed to FLA, as the anxiety reactions are related (Horwitz et al., 1986). However, FLA and CA are separate anxiety reactions as FLA only occurs in FL situations while CA also occurs in first language situations (Horwitz, 2017). It is arguably essential that EFL teachers attempt to adapt the learning situation to pupils who struggle with FLA or help them manage their anxiety, as it can significantly impact their learning outcomes and experiences in school.

1.4 Outline of the thesis

This thesis consists of six chapters. The introduction is followed by Chapter 2, which investigates previous research in the FLA field. The chapter will function as the theoretical background for the study, highlighting research by Horwitz and colleagues, Dewaele and colleagues, Horverak et al. (2022), and Nilsson (2019).

Chapter 3 presents the methodological approaches used for data collection and explains why the qualitative interview approach was chosen. The chapter also provides information about the participants and accounts for ethical considerations, validity, and reliability.

Chapter 4 will present the findings from the interviews. The chapter is divided into two sections: the first presents the findings from the teacher interviews, and the second presents the findings from the pupil interviews. The findings are categorized into awareness of FLA, enjoyment in the EFL classroom, the classes, the importance of oral communication, general nervousness and age, and strategies to decrease FLA.

Chapter 5 is the discussion, where the findings are viewed in light of previous research and in relation to each other. The chapter will be divided into three sections, where each research question is discussed. Finally, Chapter 6 will conclude the present study, mention its limitations, and suggest further research.

2 Theory

2.1 Literature review

This chapter will present previous international and Scandinavian research on FLA. The chapter will be divided into three sections. The first section will focus on the work of Horwitz and others, where the topics of FLA, FLCA, and the FLCAS will be described. The second section will display studies by Dewaele and colleagues, where research on FLA, foreign language enjoyment (FLE), and foreign language boredom (FLB) is presented. The third part will focus on Scandinavian research and young language learners, highlighting studies by Horverak et al. (2022) and Nilsson (2019). Additionally, this chapter will briefly comment upon a master's thesis by Skogseid (2019), which focuses on lower secondary pupils in Norway.

2.2 Research by Horwitz and colleagues

Internationally acknowledged FLA researchers Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) introduce the article “Foreign Language Classroom Anxiety” by stating that many FL learners struggle with learning a foreign language even though they are motivated and interested in the target language. The question is, “What, then, prevents them from achieving their desired goal?” (Horwitz et al., 1986, p. 125). The article conceptualizes and defines FLA and FLCA, attempts to create an understanding of FLA as an anxiety reaction that is separate from other anxieties, and explores how FLA affects students. After the “Foreign Language Classroom Anxiety” study was published, E. K. Horwitz wrote articles that further highlighted FLA as a specific anxiety reaction (2001; 2010). However, over thirty years after Horwitz et al.'s (1986) article was published, Horwitz (2017) believed it necessary to clarify the concept of FLA as a specific anxiety reaction, as several researchers have misunderstood the concepts presented in the article. Both Horwitz et al. (1986) and Horwitz (2017) seek to help educators become more aware of how they can decrease anxiety and create better learning environments for anxious students.

2.2.1 Horwitz, Horwitz, and Cope (1986)

Horwitz et al. (1986) identified that there was no adequate definition of FLA in second-language research at the time. In the article, they attempt to “fill this gap” (Horwitz et al., 1986, p. 125). According to Horwitz et al. (1986), FLA is a specific anxiety reaction as it only

occurs in situations of language learning (p. 125). Further, the researchers define Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., 1986, p. 128). The anxiety reaction includes nervousness, worry and tension. Moreover, the study includes a tool for recognizing FLCA, namely the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). FLA researchers have widely used the tool since Horwitz et al.’s (1986) article was published, and their study has been, and still is, an essential part of FLA research.

Horwitz et al.’s (1986) study displays how university students relate to FLCA and suggests that the anxiety centers on listening and speaking. Students experience anxiety when they attempt to comprehend what is being said in a foreign language, in addition to when they attempt to produce the language themselves. Horwitz et al. (1986) state that students often feel more anxious in spontaneous speech than drills or prepared speech and forget what to say in unplanned speech situations (p. 126). The participants in the study reported to “experience apprehension, worry, even dread” during language learning, and further, that it was difficult to concentrate and that they “become forgetful, sweat, and have palpitations” (Horwitz et al., 1986, p. 126). These feelings affect each student’s ability to understand, learn, and produce the FL in a classroom.

The researchers argue that FLCA is related to “1) communication apprehension; 2) test anxiety; and 3) fear of negative evaluation” (Horwitz et al., 1986, p. 127). CA relates to when a person experiences anxiety in communication with other people. Pupils who experience difficulties with communicating in general will likely struggle with anxiety in their FL classes as well (Horwitz et al., 1986). Further, pupils who are usually talkative in other situations might experience anxiety in the FL classroom because they know they do not speak the language fluently. The fear of negative evaluation is not limited to assessment situations, and pupils may experience this anxiety in any social or academic situation (Horwitz et al., 1986, p. 128). Ninth-grade pupils are at a vulnerable age, and negative evaluation from their teachers or peers can arguably affect their self-esteem and relationship to learning. During oral assessment, pupils are particularly exposed to experiencing anxiety as the situation may trigger both oral communication anxiety and test anxiety, in addition to FLA (Horwitz et al., 1986, p. 128).

Regarding test anxiety, Horwitz et al. (1986) explain that “foreign language anxiety frequently shows up in testing situations” (p. 126) and that students tend to freeze during assessment. One factor that makes anxiety rise during assessment in a FL is that students are expected to speak a language they have not mastered and, therefore, there is a high risk of making mistakes. In addition, if the students recognize they have made a mistake, they will become even less confident. Students who experience anxiety during a testing situation tend to develop an avoidance behavior where they either skip class, procrastinate, or overstudy (Horwitz et al., 1986). The behaviors occur when the pupils attempt to remove themselves from the situation or when they are afraid that they will not be able to perform as well as they desire. Students often overstudy because they fear they will make mistakes again and want to ensure they are as prepared as possible (Horwitz et al., 1986, p. 126).

Educators might have students who display the mentioned avoidance or overstudying behaviors. Horwitz et al. (1986) argue that educators must identify the reasons for these behaviors before they can help their students. The article’s pedagogical implementations present two options to educators who have anxious students: “1) they can help them learn to cope with the existing anxiety-provoking situation; or 2) they can make the learning context less stressful” (Horwitz et al., 1986, p. 131). Even though it might be challenging, teachers must try to create good learning environments. Further, educators should attempt to convince their students that making mistakes is a part of learning. This is especially important because pupils are constantly assessed in the EFL classroom. There are also various ways of teaching students how to cope with anxiety, such as relaxation exercises and journaling, yet specialists should be contacted if the anxiety is severe (Horwitz et al., 1986, p. 131).

The scale presented in the study, the FLCAS, consists of 33 statements where students self-report whether they strongly agree, agree, neither agree nor disagree, disagree, or strongly disagree with each utterance (Horwitz et al., 1986, pp. 129-130). The scale measures how CA, test anxiety, and fear of negative evaluation affect students in the FL classroom. An example from the FLCAS is: “I get nervous and confused when I am speaking in my language class” (Horwitz et al., 1986, p.130). Horwitz et al.’s (1986) pilot testing included 75 university students who studied introductory Spanish classes, whereas 39 were male and 36 were female. The results demonstrated that the students who struggle with FLCA share specific characteristics and can be identified through the FLCAS. For instance, they report that they are afraid to speak the target language, and they fear that they are less competent than the other students in the class (Horwitz et al., 1986).

2.2.2. Horwitz (2017)

Thirty-one years after the “Foreign Language Classroom Anxiety” article was published, Horwitz (2017) wrote the article “On the Misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners,” to clarify some of Horwitz et al.’s (1986) arguments. Horwitz (2017) explains that the intention of relating FLCA to CA, test anxiety, and the fear of negative evaluation was to describe how FLCA is a specific anxiety reaction, not to argue that FLCA is a combination of the three. Moreover, Horwitz (2017) explains that there is no sufficient empirical evidence to support the argument that FLCA is a “three-factor model” (p. 36).

Another central argument presented in the article is that it is more important for a teacher to create a safe learning environment and to clarify that mistakes are a natural part of learning than identifying which type of specific anxiety the individual student struggles with. The nature of language anxiety is also commented explicitly upon, and Horwitz (2017) argues that authenticity in FL situations and the learner’s ability to be themselves might be challenging for language learning. Lower secondary pupils are developing a lot at their age, and the nature of the language learning situation is in danger of challenging their identity. Pupils might not feel like themselves in the FL learning situation as they might feel they do not have ownership of the tasks they are presented with. Even though teachers strive to create authentic FL situations in the classroom, the pupils are at risk of feeling that it is not genuine. However, Horwitz (2017) points out that teachers can improve learning situations by listening to their students, providing them autonomy, and sharing experiences of their own difficulties (p. 44).

Horwitz’s (2017) article also focuses on facilitative anxiety, and the researcher argues that it “is a huge step backwards” (p. 39) for FLCA research. Facilitative anxiety is described as a given amount of anxiety that will help students learn better. Horwitz (2017) introduces several studies that argue for facilitative anxiety, yet she points out that “language learning is inherently stressful to some people” (p. 40). Further, multiple factors contribute to making students feel stressed and anxious, and therefore, it would seem rather odd to add more anxiety. Horwitz (2017) supports research focusing on positive emotions, such as enjoyment, in the FL classroom and specifically mentions Dewaele and MacIntyre (2014), whose study will be presented in the following section of this chapter.

2.3 Research by Dewaele and colleagues

The behavior of avoidance and overstudying that Horwitz et al. (1986) explain can be considered flight and fight responses. Pupils naturally try to protect themselves from situations that can cause anxiety in the same way as they would protect themselves from something they find frightening or threatening (Boudreau et al., 2018). However, Boudreau, Dewaele, and MacIntyre (2018) argue that “some level of anxiety may be a necessary feature in producing a highly enjoyable experience” (p. 153), which implies that anxiety and enjoyment can be positively interrelated. Professor in Applied Linguistics and Multilingualism Dewaele has done extensive research on FLA and FLE, and the present study will include the research he has conducted in collaboration with MacIntyre (2014; 2018), Boudreau (2018), and Botes and Greiff (2023). These studies focus on the correlation between FLA and FLE, and the latter study is one of the first studies to incorporate the factor of FLB into the research.

2.3.1 Dewaele and MacIntyre (2014)

The article “The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom” by Dewaele and MacIntyre (2014) states that most second language research focuses on negative emotions. Yet, the authors express that “for learners, having an anxious negative face is a common experience, but so is the face of positive enjoyment” (Dewaele & MacIntyre, 2014, p. 238). The study’s main aim was to investigate whether FLA and FLE are on the same specter or if enjoyment and anxiety belong to separate specters. In their article, Dewaele and MacIntyre (2014) explore the positive emotions connected to language learning in addition to anxiety, as they wish to avoid “dealing with only half of the issue” (p. 240). They argue that the increasing interest in studying positive emotions will contribute to creating a broader understanding of the language learning process. Further, they argue that enjoyment is connected to the state of “flow,” where pupils master tasks they find moderately challenging (Csikszentmihalyi, 1990, as cited in Dewaele & MacIntyre, 2014). After a “flow” experience, a person will feel more capable, proficient, and well-balanced (Csikszentmihalyi, 1990, p. 3). Dewaele and MacIntyre (2014) specify that it is essential to know whether a student feels anxiety, enjoyment, both, or neither to ensure that they are in their state of flow.

Dewaele and MacIntyre’s (2014) study is based on a worldwide survey in which 1746 foreign language learners participated, whereas 1287 were female and 449 were male. The

survey consisted of questions concerning demographic background and the experience of FLA and FLE in FL class, including an open-ended question at the end. Almost half of the participants studied English as a FL, while the others studied French, Spanish, and German. The participants of the study are described as “well-educated people” (Dewaele & MacIntyre, 2014, p. 262), and only 33 of the 1746 participants were in the group of “preteens” (p. 244). Further, as the participants were from different parts of the world, it is difficult to analyze whether culture or other context-specific factors affected their replies. However, Dewaele and MacIntyre’s (2014) study is included in the present study as it presents valuable perspectives on how FLE and FLA are connected.

One of Dewaele and MacIntyre’s (2014) research questions explored whether there was more FLE than FLA in FL classes. The result that the FLE scores from the study were more consistent than those of FLCA indicates that there was, in fact, more enjoyment than anxiety (Dewaele & MacIntyre, 2014, pp. 243-248). Further, this finding provides evidence for the hypothesis that FLE and FLCA are on different specters. Nevertheless, Dewaele and MacIntyre (2014) emphasize that “it is likely that enjoyment and anxiety will cooperate from time to time” (p.262), even though they believe the feelings belong to different scales. The participants in the study also reported feeling more FLE than FLCA, yet there was little correlation between the feelings (Dewaele & MacIntyre, 2014, p. 261). When one of the feelings was added or removed, that did not directly change the presence of the other. This finding indicates that enjoyment and anxiety are independent emotions, not two ends of the same scale. The results further showed that the female participants reported feeling more FLE and FLCA than the male participants, which is also evident in other studies, such as in Dewaele et al. (2016). Furthermore, females reporting higher levels of anxiety in certain situations were found in Dewaele et al. (2008). Ultimately, Dewaele and MacIntyre’s (2014) findings suggest that individual differences, the relationships between pupils, and the relationship between pupils and teachers affect FLA. In conclusion, this demonstrates that the correlation between anxiety and enjoyment may vary a lot based on a plethora of factors.

2.3.2 Boudreau, Dewaele, and MacIntyre (2018)

The article “Enjoyment and Anxiety in Second Language Communication: An Idiodynamic Approach” by Boudreau et al. (2018) also states that negative emotions, such as anxiety, have been the main focus of FL research (p. 150). Boudreau et al. (2018) claim that the state of feeling both anxiety and enjoyment at the same time has been overlooked in research because

the feelings are ambivalent (p. 154). The study focuses on how emotions affect pupils in second language learning and explores the idea that enjoyment and anxiety can co-occur. Enjoyment is explained as “pleasure taken one step further” (Boudreau et al., 2018, p. 153), which means that there is an opportunity to progress or overcome an obstacle in addition to the sense of a positive notion. Hence, enjoyment includes a feeling of challenge, even though it is a positive emotion.

The study explores “the nitty gritty of emotional experience” (Boudreau et al., 2018, p. 150) and its relevance to language learning, and Boudreau et al. (2018) have applied an idiodynamic approach to investigate the issue. The idiodynamic approach is a mixed-method approach where the students were first recorded during an oral task. They were then asked to watch their recording and explain how they had felt throughout the task. Immediately after, they were interviewed about the experience. Eventually, the whole session was transcribed (Boudreau et al., 2018, p. 156). One of the arguments for applying this approach was that feelings constantly change. The participants for the study were ten university students who spoke English as their first language and French as their second language. The sample consisted of seven female and three male students.

A finding from the research was that there is a dynamic relationship between enjoyment and anxiety, where emotions change from moment to moment (Boudreau et al., 2018, p. 149). Boudreau et al. (2018) state that emotions fluctuate per second and that a person’s emotions are constantly connected to and affected by various internal and external factors (p. 154). In a classroom, pupils are, for instance, affected by the teacher and their peers, sleep, and food intake, which will further affect their feelings towards learning and their learning outcome. Boudreau et al. (2018) argue that interpersonal variations also affect the relationship between anxiety and enjoyment. In their study, the reported correlation between anxiety and enjoyment varied from participant to participant; whereas some experienced a high level of anxiety and a low level of enjoyment, some experienced the opposite, and some had slight emotional fluctuation (Boudreau et al., 2018, pp. 160-164).

One of the participants from the study reported that he or she enjoyed speaking French, and further that: ““Even when I’m feeling a little anxious about it, I still found it fun”” (Boudreau et al., 2018, p. 164). The same participant is described as “comfortable with making mistakes” (Boudreau et al., 2018, p.163), which is not usually the case when experiencing FLA. However, the participant still felt some anxiousness, but he or she did

“maintain a manageable level of anxiety” (Boudreau et al., 2018, p. 164), which helped the participant succeed instead of breaking him or her down. Even though the feelings of FLA and FLE are stated to belong to different scales, they do interact and can even cause positive outcomes.

2.3.3 Dewaele, Botes, and Greiff (2023)

The factor of FLB is included in the article “Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom: A structural equation modeling approach” by Dewaele et al. (2023), and the study discusses how FLE, FLCA, and FLB relate to and affect each other. FLB is defined as “an unpleasant psychological and emotional state” (Dewaele et al., 2023, p. 463), where a learner’s attention, motivation, and activity level decrease, and the feelings of displeasure and restlessness increase. Research on FLB, in addition to FLE and FLCA, has recently gained attention, and Dewaele et al.’s (2023) study is among the first to explore how these emotions shape a person’s relationship to FL learning. The research also focuses on FL emotions in connection to teacher behaviors, motivation and attitudes towards FL learning, and academic achievement (Dewaele et al., 2023, p. 461). FLB, FLE, and FLCA are researched in one model to investigate how boredom is a factor in language learning and how it correlates to enjoyment and anxiety.

The data for the study was collected through an online questionnaire where 332 FL learners participated (Dewaele et al., 2023, p. 468). The participants were from all over the world, and the sample consisted of 252 female and 73 male participants. The sample included participants of many different nationalities with various target FLs. The questionnaire was distributed through the researchers’ colleagues, students, and friends, and most of the participants were university students. Questions in the categories of FLCA, FLE, FLB, FL attitudes, FL academic achievement, the teacher’s FL use and predictability were included in the questionnaire (Dewaele et al., 2023, pp. 468-469). Similarly to Dewaele and MacIntyre’s (2014) study, Dewaele et al.’s (2023) sample makes it difficult to consider cultural and contextual factors. Yet, this research provides valuable insight into how FLB is connected to FLA and FLE.

The results of Dewaele et al.’s (2023) research displayed that “FL learners who enjoyed themselves were less anxious and less bored than those who reported lower levels of FLE” (p. 473) and, further, that anxious learners found FL class more boring and less

enjoyable. The results also showed that FL teachers' behavior of unpredictability was positive for increasing FLE and decreasing FLB, but it was not reported to affect FLCA. Moreover, the study found that learner attitudes towards FL learning were more positive for the participants who reported enjoying themselves and not being bored in class, yet FLCA did not have an effect. In Dewaele et al.'s (2023) study, academic achievement in the FL was only affected negatively by FLCA. Lastly, the study found "a positive link between attitude toward the FL and FL achievement" (Dewaele et al., 2023, p. 474). The findings exhibit that FLE, FLCA, and FLB relate to each other and that internal and external factors affect the various feelings.

2.4 Scandinavian Studies

The following section will present Norwegian and Swedish studies focusing on FLA among young language learners. Norwegian associate professor Horverak initiated the SAMM method (a Systematic Approach to Mastering Life – the five-step Motivation method) in cooperation with Langeland to motivate pupils and help them work with their anxiety. The SAMM method was first introduced as part of a research project at the University of Agder in 2017 and has developed into several resources and publications, including three books (<https://samm.uia.no/en/frontpage>). As the research on FLA in Norway is limited, the work of the Swedish Doctor of Language Didactics, Nilsson, will also be included in the present study. Nilsson's (2019) study focuses on young language learners and their connection to FLA. Even though her research focuses on Swedish pupils, it is relevant for the present study as she investigates young learners. Moreover, Nilsson's (2019) study provides specific research regarding sociocultural and demographic factors in an environment similar to the one researched in the present study. Further, this chapter will comment on Skogseid's (2019) master's thesis, which explicitly focuses on FLA in Norwegian lower secondary schools.

2.4.1 Horverak and colleagues (2022)

The article "Systematic Work with Speaking Skills and Motivation in Second Language Classes" by Horverak et al. (2022) presents the five-step SAMM method for explicitly working with anxiety in oral communication in the classroom, as speaking in the EFL classroom is highlighted as challenging for many. The SAMM method is based on Ryan and Deci's (2000; 2017) self-determination theory and their research on motivation. The method aims to decrease pupils' FLA, increase their motivation for second language learning, and

create a supportive learning environment. Horverak et al.'s (2022) study focuses on upper-secondary school pupils in Poland and Norway, where English is a foreign language (p. 35). The research was conducted in both English and Spanish classes, as well as in vocational and general studies, and the participants were 156 pupils. Considering the present study, this presentation of Horverak et al.'s (2022) findings will focus on the results in the English classes rather than those in the Spanish classes. Further, the following paragraphs will focus on the Norwegian pupils rather than the Polish pupils.

Horverak et al.'s (2022) research followed a mixed-method approach, including interventions, logbooks, the FLCAS, and an evaluation form (p. 37). The interventions were carried out in three to four sessions in each class, over four to six weeks. During the interventions, the pupils were asked to identify what was important to them, what they mastered, what hindered them from speaking the target language, what they needed to focus on, and how they would keep the focus (Horverak et al., 2022, pp. 37, 38). The pupils addressed the first three topics in the first session and wrote their responses individually in their logbooks. In the second session, the teacher presented a summary of anonymous answers, and the class discussed possible solutions to the issues raised (Horverak et al., 2022, p. 38). At the end of the second session, the pupils wrote down their reflections again. In the last session(s), the pupils discussed what they would need to focus on in the future and how to keep the focus. The pupils filled in the FLCAS before and after the interventions, and eventually, they filled in an evaluation form where they assessed the method.

According to Horverak et al.'s (2022) results, the majority of the Norwegian pupils believed that having the opportunity to speak in class was essential, vocabulary was crucial, and understanding or listening to English was necessary for acquiring the language (p. 40). Many of the Norwegian pupils regarded themselves as good English speakers and reported understanding what other people said in the target language. Further, multiple of the pupils reported that watching TV or films or being on social media helped them become better English speakers. Horverak et al. (2022) point out that "concerning obstacle, anxiety was clearly the dominant factor" (p. 41), and additionally, grammar, pronunciation, and vocabulary were problematic for several of the pupils. Some pupils also reported a lack of confidence, and one reported low self-esteem in general (Horverak et al., 2022, p. 42). Regarding what the pupils wanted to focus on in the future, speaking and increasing vocabulary were most mentioned.

The overall responses from the evaluation forms displayed that the pupils appreciated the five-step method (Horverak et al., 2022, p. 47). In addition, the pupils reported that the method was helpful for motivation and developing language learning strategies. The FLCAS indicated that the pupils in the English and Spanish classes in Poland experienced less FLA after the interventions, yet this was not the case for the English class in Norway (Horverak et al., 2022, p. 47). However, several pupils from all participating classes reported that they enjoyed the five-step approach, and Horverak et al. (2022) concluded that the method “appears to have facilitated a supportive learning environment for several students” (p. 47). The method includes teacher support and student engagement, which may be why many pupils enjoyed it (Horverak, 2022, p. 47). The five-step method is an initiative to create safe environments for pupils to express their struggles and work on solutions by themselves, with their classmates, and with their teacher’s support.

2.4.2 Nilsson (2019)

“Foreign Language Anxiety: The Case of Young Learners of English in Swedish Primary Classrooms” by Nilsson (2019) is a study that investigates FLA among Swedish FL learners in primary school. Nilsson (2019) expresses the need for more research among this age group as English is becoming increasingly important outside classrooms. Even though young language learners are exposed to English outside of school, Nilsson (2019) points out that they do not practice their oral skills through watching movies or being on social media. She also claims that oral communication is the most anxiety-provoking activity. Nilsson’s (2019) study provides vital insight into FLA among a group of young language learners and offers advice on how to adapt the learning situation to anxious learners.

Nilsson’s (2019) article explores how young language learners are affected by FLA, what triggers the anxiety, and which levels of anxiety pupils might have. Nilsson (2019) acknowledges that young language learners have not been prioritized in research because they have been perceived as “a rather homogeneous population, with a positive self-perception” (p. 3). Yet, she highlights that it is interesting to study young learners as they do not have the opportunity to choose whether to participate in the FL learning situation, they are at an age where they are changing rapidly, and they most likely do not have any previous experiences with language learning (Nilsson, 2019, pp. 3,4). The participants for the study included 225 pupils aged 8 to 12, and the methods used were questionnaires based on the FLCAS and observation (Nilsson, 2019, pp. 1,7).

Oral production, understanding of the target language, and listening are the main focus areas of Nilsson's (2019) study. Previous research on young FL learners has shown that oral FLCA contributes more to anxiety than self-confidence does and, further, that performance anxiety in the Swedish EFL classroom is one of the most significant underlying factors for FLA (Yim & Yu, 2011; Thompson & Sylvén, 2015). This point of view also applies to Norwegian FL learners and the ninth-grade pupil age group. However, the participants in Nilsson's (2019) study do not have graded subjects and are therefore not afraid of receiving low grades or failing their classes (p. 15). The findings in Nilsson's (2019) study showed that "FLA scores were distributed unevenly across classrooms" (p. 11) and "the highest levels of anxiety were reported in relation to oral production: fear of making mistakes, volunteering answers in class, and being asked to speak without preparation" (p. 12). Moreover, the findings displayed that the worries of the participants generally "revolve around their own oral production in class" (Nilsson, 2019, p. 13) and not as much on whether they will understand what is being said in the target language or not, or their peers' reactions. In the study, nearly half of the participants responded to being anxious in at least one of the FL learning scenarios displayed in the questions, even though the learning environments were allegedly informal.

The classroom environments were reportedly good, and the pupils were generally not concerned with possibly being negatively assessed by their peers (Nilsson, 2019, p. 15). However, among the 225 participants, 18,2% were placed in the group of high-anxiety pupils (Nilsson, 2019, p. 15). The total score for the questionnaire, which indicated the maximum level of anxiety, was 49, and the pupils in the high-anxiety group had to score at least 29. A majority of the pupils in the high-anxiety group reported that they experienced more anxiety in the English subject compared to other subjects in school (Nilsson, 2019, p. 15). Further, most of the learners in this group reported feeling "nervous about speaking unprepared and making mistakes" (Nilsson, 2019, p. 16). Nilsson's (2019) results also indicate that young FL learners find oral performances in class, especially in front of the whole class, as the most anxiety-provoking situations (p. 15). Additionally, Nilsson (2019) suggests that educators should strive to decrease pupils' anxiety by adapting their teaching instead of focusing on identifying anxious learners.

2.4.3 Skogseid (2019)

As previously mentioned in this chapter, Skogseid's (2019) master's thesis, "Communication Apprehension in EFL Classrooms in Lower Secondary Schools," explores the issue of FLA among young language learners. The study aimed to investigate whether English lower secondary teachers were aware of FLA and what steps they would take to decrease their students' anxiety (Skogseid, 2019, pp. 2,3). Skogseid (2019) used a mixed-method approach, conducting six teacher interviews and distributing an online questionnaire among teachers, in which 83 teachers participated.

The results from the questionnaires displayed that 98% of the teachers reported having pupils who were afraid or partly afraid of speaking English out loud in class, yet during the interviews, the teachers seemed less aware of FLA in their own classrooms (Skogseid, 2019, pp. 43,63). Moreover, multiple of the interviewed teachers reported that their pupils were comfortable speaking English in class. Skogseid (2019) also expressed that the teachers used words such as nervous or shy to describe their pupils instead of using the word "anxiety" (p.65). The researcher interpreted that the teachers were uncomfortable with the term "speech anxiety" (Skogseid, 2019, p. 65).

Skogseid (2019) gathered examples of multiple strategies to alleviate FLA through the questionnaires and interviews. Some of the suggestions regarded small groups and one-on-one activities, role-play, using digital tools, and correcting mistakes in front of the class. Furthermore, Skogseid (2019) highlights that "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" (p. 69). The study displays an insight into Norwegian teachers' beliefs towards FLCA and their thoughts on how to help their pupils become less anxious in the EFL classroom.

3 Methodology

This chapter will present the methodological approaches used for data collection. In addition, I will explain why these methods were chosen to best answer the research questions: “Are teachers and pupils aware of FLA, even if they do not refer to it as such?” “How does FLA affect pupils in the EFL classroom during oral communication and assessment?” and “What can teachers and pupils do to decrease FLA?”. This chapter will further provide information regarding how the informants were selected and how the data was collected. Ultimately, I will account for validity, reliability, and ethical considerations towards the participants.

3.1 Choice of method

The present study is categorized as a case study as it investigates a topic in a limited time and scope, and the methodology is qualitative. Creswell (2018) defines case studies as studies where “the researcher develops an in-depth analysis of a case, often a program, event, activity, process, or one or more individuals” (p. 14). The present study investigates the case of how FLA affects seven ninth-grade pupils in oral communication and assessment and how their two EFL teachers can decrease their anxiety. The teachers participated in individual interviews, and the pupils participated in focus-group interviews. The interviews were recorded and transcribed shortly after they were conducted. The present study is an in-depth study as the data was gathered through interviews where the participants provided information about their perspectives of FLA.

After the interviews were transcribed, they were analyzed thematically. In the analysis, codes were used to extract the data relevant to the research questions of the present study (Braun & Clarke, 2022, p. 52). The codes were: Awareness of FLA, FLA’s effect on pupils, how to decrease FLA, oral communication and oral assessment in the classroom, age, general nervousness, and classroom environment. Each code was connected to a color, and the utterances from the interviewees that corresponded with one of the codes were highlighted in the respective color. In section 4, the codes will be further divided into themes to summarize the findings.

3.1.1 Qualitative method

A qualitative approach allows the researcher to investigate how FLA makes teachers and students feel, to examine whether the participants have heard about FLA implicitly or

explicitly, and whether they focus on the issue. A qualitative approach is “an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem” (Creswell, 2018, p. 4), and Horwitz et al. (1986) explain that FLA occurs when pupils’ performance is evaluated in a social and academic context (p. 127). Hence, the issue of FLA is constructed in a social setting, and the qualitative method opens up the possibility of exploring the issue in depth. According to Creswell (2018), qualitative research is often conducted in a natural environment where the researcher is the leading data collector, and the participants’ interpretation of and feelings towards an issue are investigated (p. 181,182). In qualitative research, the researcher must expect changes to occur throughout the research process and be aware of one’s background and how it may affect the direction of the study.

Creswell (2018) emphasizes that a researcher’s ability to critically reflect on past experiences and how these experiences may affect their interpretations is crucial for conducting truthful qualitative research (p. 182). Reflexivity also requires the researcher to be aware of various factors, such as culture, age, and gender, to create an unbiased and truthful study and to further comment on how the researcher’s background may shape their interpretations (Creswell, 2018). Moreover, as the present study concerns interviews with teachers, it is essential to mention that the teachers also have different viewpoints on the issue of FLA. Their beliefs and knowledge about FLA will affect the data they contribute as this data is colored by their experiences and perspectives.

3.2 Participants

Initially, a survey was considered to select the pupils for the interviews. However, a snowball sampling approach was deemed more appropriate, where the teachers assisted in the pupil participant selection. This decision was influenced by a key observation during the first teacher interview: The pupils often confide in their teachers when they feel uncomfortable in oral communication situations. Involving the teachers in the sampling process was seen as more beneficial, as they were better positioned to identify which pupils could provide the necessary data to answer the research questions in the present study.

3.2.1 Teacher participants

To secure the privacy of the teacher participants, the candidate from the first interview is referred to as T1, and the candidate from the second interview is referred to as T2. The following table presents an overview of information about T1 and T2.

Participants	Gender	Which subjects the participants teach	Years of Experience	The participant's current English classes
Participant T1	Female	EFL, Norwegian, Social science	3,5 years	2 EFL classes with 25 pupils in each 1 English as an in-depth subject with 11 pupils
Participant T2	Female	EFL, Music, Religions, Spanish	28 years	2 EFL classes with 26 pupils in each class

Table 1: Information about the teacher participants

The teacher participants worked in the ninth grade at the same school. They had different study backgrounds and taught various subjects. T1 and T2 were both female and taught two EFL classes each. T1 also taught English as an in-depth subject. The teacher participants' experience varied from 3,5 to 28 years.

3.2.2 Pupil participants

Seven ninth-grade pupils, aged 13 and 14, participated in the two focus-group interviews. Table 2 presents an overview of information about the pupil participants.

Participants	Gender	Which EFL class they attended
A1	Female	T1's first class
A2	Female	T1's first class
A3	Female	T1's first class
B1	Female	T1's second class
B2	Female	T1's second class
B3	Female	T1's second class
C1	Female	T2's class

Table 2: Information about the pupil participants

All of the pupil participants were also female. In the first focus-group interview, the three pupils from T1's first EFL class attended. In the second interview, three of the pupils were from T1's second EFL class, and the fourth was from one of T2's EFL classes. As mentioned, the teachers assisted in choosing who to interview together, which helped secure a safe environment for the pupils. The focus-group interview method is used to explore the participants' feelings, perspectives, and perceptions about specific issues, and it is essential that the pupils feel comfortable in their group (Krueger, 2014, p. 7). The criteria for the sampling process were, firstly, that the pupils had expressed that they found it uncomfortable to talk out loud in the English class; secondly, that they were willing to be interviewed; and third, that their parents allowed them to participate.

3.3 Interviews

An interview functions as a dialogue where the interviewer gathers information from a limited number of participants. The data for the present study is gathered through face-to-face interviews, whereas the teacher interviews were conducted individually, and the pupil interviews were conducted in groups. A qualitative interview involves "unstructured and generally open-ended questions" (Creswell, 2018, p. 187), where the data collection format is more similar to a conversation. The interview method chosen for the present study was semi-structured interviews, which opens up the possibility of asking follow-up questions in addition to the questions from the interview guide. Also, the participants have the opportunity to add information or comments. The method allows participants to share their thoughts, experiences, and values and elaborate on issues outside the pre-determined questions (Postholm & Jacobsen, 2022, p. 121).

The interview guide for the teachers consisted of 30 questions divided into six categories (see Appendix 1). The categories concerned the teachers' background, their beliefs toward oral communication in the classroom, the class or classes they taught, FLA, and assessment, and the last question was if they had anything to add. The selection of these categories was based on the interview guides from Skogseid (2019) and Gjerde's (2020) master's theses concerning FLA and Horwitz et al.' (1986) FLCAS. Both teacher interviews were conducted in the school where the teachers work during their working hours. The interviews were conducted in a familiar and natural environment for the teachers in order for them to feel as comfortable as possible. I did not take notes because the interviews were audio-recorded, which made the conversations flow. The first interview lasted 35 minutes,

and the second lasted 37 minutes. Both participants wanted to conduct the interviews in Norwegian.

The interview guide for the pupils consisted of 25 questions divided into five categories (see Appendix 2). The categories concerned the pupils' background, oral communication, assessment in the EFL classroom, their perspective on FLA, their thoughts on how their teachers approached oral assessment, and if they had anything to add. These categories were also chosen based on Gjerde's (2020) master's thesis and Horwitz et al.'s (1986) FLCAS. It was essential to investigate how the pupils feel in specific situations, and the questions were therefore open-ended. Also, the guide included several questions that explored the same aspects, yet they were formulated differently. The intention of asking similar questions was to give the pupils more opportunities to answer and elaborate on the same issue. As mentioned, I conducted two pupil interviews, with three participants in the first and four in the second. The first focus-group interview lasted 37 minutes, and the second one lasted 57 minutes.

3.4 Ethical considerations

The researcher is responsible for securing ethical considerations throughout the research process. According to the National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (NESH, 2022), there are specific guidelines to follow when conducting research that involves people. The guidelines include a requirement for consent, the protection of children, anonymity, confidentiality, and privacy for the people involved. In the present study, the participants' names were replaced by pseudonyms to provide anonymity. If any interviewees mentioned something that could identify them, such as the place they worked or went to school, it was replaced with more generalized terms. For instance, in one of the interviews, a participant mentioned a place in the woods close to the school, which was replaced with "out in nature" in the transcript.

All the participants received consent forms containing information about the study's purpose, how the data would be collected, voluntary participation, withdrawal from the project, and how the researcher would protect the participants' privacy. The consent forms also explained how the data material would be stored and what rights the participants had. At the beginning of each teacher interview, the participants received a paper version of the form and were asked to sign it. They were orally reminded that we, as teachers, are bound by

confidentiality, that they can withdraw from the project at any time, and that the interviews would be audio-recorded. When gathering data, Creswell (2018) emphasizes that the “researchers need to protect their research participants” (p. 88) by being honest, informing the participants of how the data will be protected, and being respectful towards each of them. As the pupils were below the age of consent, their parents had to sign their consent forms. The pupils’ consent forms were sent to the teachers in January 2024 and returned to me before the focus-group interviews were conducted in February 2024. I attempted to create a positive environment for all participants by interviewing them in the school where they worked or went and by meeting them with a smile. I also ensured the pupils that there was no pressure to answer what they thought was “right,” and I attempted to display a professional attitude throughout every interview.

SIKT (2022) is the “Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research,” which aims to create a safe environment for education research. In order to provide the participants with the correct ethical considerations, SIKT (2022) has to approve several documents. For the present study, the consent forms and interview guides were sent approximately two months before the first interview was scheduled. The consent forms followed a template from SIKT (2022) that included a description of the thesis’ purpose, information about the interviews, and information about how to withdraw from the project. After the documents were approved, the consent forms were emailed to the teachers, and I was allowed to begin the data collection.

3.5 Validity and reliability

Qualitative validity concerns the accuracy of the findings in a study, and qualitative reliability concerns consistency in the researcher’s approach (Creswell, 2018, p. 199). In order to secure validity, Creswell (2018) suggests that the researcher needs to apply various validity procedures, such as triangulating different data sources, using detailed descriptions to describe findings, and clarifying the researcher’s biases. For qualitative reliability, the researcher must investigate whether their approaches are consistent and stable by, for instance, checking the transcripts and making sure there are no errors (Creswell, 2018). Before starting the data collection for the present study, and throughout the research process, I attempted to meet the criteria for validity and reliability by reading literature about FLA, discussing the different choices that had to be made with my supervisor and other master students, and by attempting to become more aware of my perspectives on and viewpoints towards FLA.

To triangulate different data sources, the researcher implements multiple sources to draw data from, examines the evidence from these sources, and uses the data to establish and justify the findings (Creswell, 2018, p. 200). Even though the teachers from the present study knew their pupils well, it is not sure that the pupils have told their teachers about everything they have felt in oral communication situations. Further, the teachers and pupils might have participated in the same situations, yet their experiences likely differed. Hence, various data will be provided, including interviews with teachers and pupils, to strengthen the validity. The interview method may provide limited data as the interviews only focus on a few people. However, I attempted to create an environment where the participants could provide their perspectives and thoughts as truthfully as possible.

I made the interview guides, which were discussed in a group with three other master students and my supervisor. Through our discussion, different perspectives were taken into consideration, and by adding different people's viewpoints, the chances of the questions being biased decreased. I shared my experiences with FLA during the pupil interviews to create a safe space, yet I focused on not leading the pupils in any particular direction. Further, the interview guides did, as mentioned, include several questions that explored the same issues to help the pupils explain more in-depth. Further, this also helped to provide clarity. By asking straightforward questions in a direct manner, the participants would hopefully be able to provide the best possible data for the present study.

The reliability of a study concerns stability and consistency, not only in conducting research but also in how the data is stored and the methods used (Yin, 2003, as cited in Creswell, 2018, p. 201). Every interview was transcribed, and the transcriptions were checked for mistakes. Further, the interview guides and consent forms were not subject to change after they were approved by SIKT (2022), except for the follow-up questions that were added during the interviews. Even though the interview method offers a unique insight into people's perspectives and thoughts, it is difficult to anticipate whether the participants would provide the same answers if they were interviewed again later.

The present study provides interesting findings for me as a teacher, yet it is a small study that may not apply to other studies in FLA research. As the data is limited to four interviews with nine participants, the findings are insufficient for drawing conclusions outside this study.

4 Findings

In this chapter, the interview findings will be presented. As mentioned in section 3.1, the codes from the thematic analysis will be further divided into themes to present the findings. The themes are as follows: Awareness of FLA, what effects FLA has on pupils and how to decrease it, perspectives on oral communication and assessment, general nervousness, and classroom environment. First, the teacher interviews will be presented, followed by each focus-group pupil interview. The interview findings that were irrelevant to the present study have been left out. All interviews were conducted in Norwegian, and the examples given in this chapter have been translated from Norwegian to English.

4.1 Teacher interviews

As mentioned in Chapter 3, two teacher interviews were conducted for the present study. The teachers are currently working with ninth-grade pupils, and they work in the same school. The participant from the first interview is referred to as T1, and the participant from the second interview is referred to as T2.

4.1.1 Awareness of FLA

4.1.1.1 The teachers' definitions of FLA

Even though none of the teachers had heard about FLA in their education or profession, they both seemed to understand the concept. Participant T1 had learned about pupils who were nervous when speaking in the EFL classroom in her education, and Participant T2 said she had recently experienced pupils who might struggle with FLA. They were asked how they would define FLA, and Participant T1 defined it as:

“A situation-specific anxiety that actually affects a lot of people. A fear of, I would say, of making a fool of oneself or a fear of. You do appear little or less intelligent if your language is bad.”

Participant T2 had a slightly different perception of FLA, and when she was asked how she would define it, she answered:

“I think that you do not only find speaking scary. It is something that runs much deeper. It is something that could cause physical discomfort [and] cause sleeping problems. It affects

your quality of life besides being uncomfortable because you have to deal with uncomfortable things.”

The definitions focus on FLA being more than nervousness. Participant T1 highlights that the language learning process is a specific situation where pupils may experience anxiety, and pupils who do not master English might feel less intelligent than their peers. Participant T2 explains FLA as something that affects a person’s physical state. Further, she points out that pupils must become accustomed to managing uncomfortable situations, and she clearly distinguishes between the feeling of discomfort and the experience of anxiety.

4.1.1.2 When do pupils experience FLA?

The teachers were first introduced to FLA in the emails they received prior to the interviews. Throughout both interviews, the teachers expressed that they had experienced pupils who found speaking out loud in class challenging. Even though most of the pupils they mentioned also did not participate orally in other subjects, they were both familiar with pupils who were especially weary in the EFL classroom. Participant T2, who has been a teacher for nearly 30 years, said she recently had her first experience with pupils struggling with FLA. In the previous school year, she had two pupils in her class who found it difficult to say anything in the EFL subject, and in the present school year, she has one pupil who does not want to speak English in front of the other pupils. As T2 also teaches other subjects, she pointed out that the pupil in her current EFL class does participate in oral communication in her other subjects.

The teachers said their pupils would experience FLA or feel nervous during oral assessment. T2 pointed out oral presentations as the most anxiety-provoking setting for her pupils. On the contrary, T1 experiences that her pupils feel relatively safe during presentations, as they have practiced what they will say. Participant T1 highlighted learning conversations as one of the most anxiety-provoking situations. She added that her pupils might experience FLA while being assessed, as well as “an anxiety for the assessment situation in itself.” Hence, T1 mentions that the pupils may experience anxiety in these situations. On the other hand, Participant T2 said: “[the pupils] think it is scary. But I would not categorize it as anxiety because it is just like. They are afraid to say anything, whether it is in Spanish or English.” She also added that the pupils are afraid of being unable to express their knowledge in foreign languages.

A factor that both teachers highlighted is that their pupils are afraid of negative peer evaluation. Early in the second interview, T2 mentioned that some of her pupils are “afraid of each other, afraid of making mistakes.” In the first interview, Participant T1 expressed that some of her pupils are generally nervous, yet she said:

“But then you also have some who are very orally active in the Norwegian or Social Science subjects but who are not in the EFL class because there is a bigger risk of making a fool of oneself, as they experience it.”

In this example, T1 clearly distinguishes between pupils who are generally nervous and pupils who do not speak out loud in the EFL subject even though they do so in other subjects. Further, she added that although many of her pupils know the target language, they struggle. Participant T1 also said she might experience a pupil as introverted and shy, while their math teacher has an entirely different impression.

4.1.2 Class sizes, academic level, and enjoyment of oral communication

Participant T1 expressed that oral communication is one of her main focus areas when teaching English in all her classes. She stated, “Ideally, every class should have eleven pupils,” such as in the English as an in-depth subject class. In this class, she expressed that the pupils would have more opportunities to speak English because they were a smaller group. Further, she said that the English as an in-depth subject curriculum is more open than the one for EFL, which is also why it is easier to facilitate oral activities in that class. Participant T2, from the second teacher interview, teaches two EFL classes with 26 pupils in each class, yet she mentioned that they are usually not more than 24 or 25 pupils. She did not say whether she believed the class size mattered, but she commented that some of her pupils prefer to speak English with her alone, outside of class.

The academic level in a class might affect the pupil’s participation and the classroom environment. Participant T1 expressed that the academic level is similar in her two EFL classes and that it is relatively low. However, she explained that one of her classes is more driven by competition and that their classroom is more alive, which leads them to be more orally active than the other class. T1 says they have “played” more together and still “play” in the classroom. They have a “childlike attitude” towards each other, and T1 argues that it provides a less stressful environment. The other class is more divided, especially the girl group, and T1 experiences that they are less talkative than the first class even though the

academic level is similar. T1 did not specify which of her classes she referred to, she only said “in one of my classes” when she talked about which was the more playful one. Even though the academic level was relatively low in both her classes, she mentioned that she usually speaks English in the EFL classroom, and so did Participant T2. Participant T2 said that her pupils’ academic levels are also similar, yet she explained that many of her pupils’ academic level is high. However, she sometimes spoke Norwegian, especially considering certain pupils who struggled with English. Further, she said that she believes the academic level varies from pupil to pupil and that it depends on when they started to learn English and their previous experiences with language learning.

The teachers were asked whether their pupils enjoyed speaking English in class, and they had different impressions. In T1’s experience, many of the pupils do not enjoy speaking English out loud, and some have expressed that to her at the beginning of the school year. Further, she added that the same pupils do not enjoy speaking out loud in other subjects either. Participant T2, on the other hand, answered “both yes and no.” She explained that she does not think her pupils are afraid to speak English but are afraid of making mistakes, even though some are excellent English speakers. She also added that pupils who play video games are the most orally active in her classes and explained that it might be so because they are used to speaking the language. Hence, they are exposed to the language and use it actively in other arenas than school.

4.1.3 The importance of oral communication

When the teachers were asked, “Do you think oral communication is important?” (see Appendix 1), they both stated that it was essential. Participant T2 said that pupils need to feel safe when speaking in front of others and that they must become accustomed to communicating in English. Similarly, Participant T1 emphasized that the pupils will likely have to communicate in English in the future. Thus, as English is a world language, some of the pupils will certainly need to be able to communicate in English in either an academic or business-related setting.

Participant T1 pointed out that the nervousness some pupils feel will develop if “they do not get used to speaking both English and Norwegian,” as the difficulty level will increase in the EFL subject. To help the pupils become more comfortable speaking English, she attempts to have oral activities in smaller groups or pairs during every class. Further, T1

explained that she seeks to preserve the pupils' playful attitude towards learning, as she believes this will decrease the pressure some feel in school. Also, throughout the interview, she mentioned that a safe classroom environment is crucial for successful oral communication and assessment. In the second teacher interview, Participant T2 expressed that she focused more on oral activities than writing and reading. She explained that she focuses on helping her pupils become independent and objective thinkers in relation to various topics. However, she added that the most important thing is that "they actually dare to say anything" in class. In day-to-day classroom situations, she focuses on helping her pupils feel safe enough to say anything. Yet, in oral assessment situations, she focuses more on her pupils having independent thoughts and reflections.

4.1.4 Strategies to decrease FLA

4.1.4.1 "Pushing" or adapting to the pupils

Teachers use various strategies to help their pupils succeed in oral communication, and one strategy that both interviewees mentioned was to "push" their pupils. T1 believed pushing pupils to a certain degree could strengthen their academic performance. On the other hand, she explained that some of her pupils tend to say "I don't know" when presented with a question in the EFL classroom. Even though she knows they know the answer, she does not push them any further. Hence, she understands and respects that they are uncomfortable when they say, "I don't know." Further, T1 emphasized that she believes the classroom environment will benefit from more pupils participating in oral activities. Many of her pupils have requested to sit in group rooms during EFL class. It became an issue as more pupils wanted to sit in group rooms with a few classmates than in class. At one point, T1 had to tell her class that "we have to take it 'old school'" and that "now we have to talk out loud, and we have to talk in front of everyone." The pupils said they understood and expressed that it was fine.

T2 pushes her pupils more than T1, especially if she is confident they know the answer in English. However, when she was asked if she had experienced pupils who refused to speak English out loud in class, she said:

"Well. They do not refuse, but you can see they have tears in their eyes if I push. And then it often leads you not to do it. You are supposed to. Well. Or that you make a deal that 'now I will ask you about so and so, and then you can answer this.'"

As T2 mentions in the quote, she makes an agreement with a pupil, where she prepares them on which question they will have to answer and then reassures the pupil that their answer is correct before they say it out loud. By doing so, the pupil receives the support they need to be sure that their answer is correct, which will reduce their fear of making mistakes in front of others. Pupils who have tears in their eyes when being pushed are clearly uncomfortable, and T2 recognizes that the strategy of pushing is unfortunate for some pupils. Therefore, she changed some of her strategies in connection to particular pupils.

Participant T1 pointed out that she always focuses on her pupils being prepared and never wants to ask them questions they do not wish to answer. In her EFL classes, only a few pupils volunteer to answer questions, and she therefore applies what she refers to as the “Individual-Group-Plenary” strategy. The pupils first think individually or write down their thoughts. Then, they share their thoughts with a smaller group, usually their learning partner or the person they sit next to. In this segment, they verify each other’s thoughts, which may make it easier for them to answer out loud. Eventually, they share their answers with the rest of the class. The teacher did not specify how many of her pupils shared their thoughts after applying the strategy, yet she gave the impression that it helps pupils build the courage to speak out loud.

One of the reasons both teachers push their pupils is because they find it essential that the pupils are familiar with their voice in English. In the English as an in-depth subject class, the pupils record a presentation and submit it to Participant T1 online. She expressed that they might receive a higher grade than usual because they can rewind the clip and remove the parts with which they are unsatisfied. However, she pointed out that the assessment form is positive as the pupils learn to adapt to their voices. Participant T2 has a different approach, as she expects her pupils to say at least something in class occasionally. She said, “Whether they say one sentence, or two or three,” she wants them to say something “just so that they have heard their own voice.” According to T2, she encourages her pupils to practice speaking out loud to make the situation less frightening. Even though the strategy may work for some pupils, the teachers notice that some still do not wish to participate orally. They, therefore, also have individual conversations with some pupils.

4.1.4.2. Individual conversation and assessment

When pupils do not wish to speak out loud, and the teachers experience that pushing them is inefficient, they attempt to talk to them alone. The teachers do so to have either a conversation about why the pupils do not want to speak or to provide them with an opportunity to display their knowledge. The EFL subject grade is a combined oral and written grade in lower secondary schools in Norway, and in addition to graded tests, pupils may receive a higher subject grade if they are orally active in class. Both interviewed teachers walked around the classroom during oral activities and listened to their pupils' conversations. The pupils have been made aware that their grades may be positively affected if they are orally active, and the teachers attempt to encourage them to speak English. Yet, when the pupils do not wish to talk, the teachers have to find alternative ways for them to display their academic level.

Participant T2 expressed that the pupils who are unable to show their potential in class should "get the opportunity to show it at a different point in time when there are fewer people around to hear," as they also deserve an opportunity to affect their grade. T2 added that she believes it would be ideal only to assess the pupils' conversation in class but does not have the time to listen to everyone in every class. T1 said that usually, when her pupils said, "I don't know," she had heard them say the correct answer when they were talking in smaller groups. When Participant T1 attempted to speak with them about it, they tended to provide the same answers: that "they do not see the point in being orally active" in the classroom and that they are afraid their peers will "look at them mockingly" if they make mistakes or say something with a Norwegian accent.

4.1.5 Other factors that affect pupils in a classroom

4.1.5.1 General nervousness

The teachers mentioned that multiple pupils experience general nervousness in their classes. Participant T1 said her pupils are "afraid that I will ask them, afraid to be caught off guard and then having to say something." In situations where her pupils might experience discomfort, Participant T1 explained that many attempt to avoid the situations by making themselves invisible or going to the bathroom. In her experience, pupils display this avoidance behavior in several subjects. Also, she has not experienced pupils who have explicitly mentioned that they are afraid to speak English, only that they prefer not to talk out loud. Nevertheless, she did say that FL class can be particularly challenging for certain pupils.

Participant T2 pointed out that some of her pupils do not “dare” to speak out loud and that some are “terrified” of making mistakes. She explained that they are uncomfortable in oral communication situations, not that they are experiencing anxiety. Even though she, as mentioned, had recently experienced three pupils who might struggle with FLA, she expressed that her overall impression is that most pupils experience general nervousness.

4.1.5.2 Classroom environment, the ninth-grade age group and gender

Regarding Participant T1’s class that “played” together in the classroom, T1 expressed that the pupils have spent more time together outside of school than the pupils in her other class. She argues that the classroom environment is better in the class where they play together. The “childlike” approach T1 experiences in the class is connected to positive experiences, games, and a casual attitude towards schoolwork. To provide the pupils with a better classroom environment, T1 argues that educators need to help their pupils change some of the existing structures in a class. She explains that educators should bring their pupils to other arenas than school, where they can play and become more familiar with each other in other environments. Participant T2, from the second teacher interview, expressed that activities where the pupils “play” make the learning situation more harmless. Her pupils tend to ask her if they can do anything “fun” at the beginning of class, and she said that they enjoy doing “other things” than what they usually do.

Participant T1 said that she notices how pupils in the ninth grade develop “social barriers” that hinder them from participating in class. She added that “they are also more judgmental towards each other” at this age. Participant T1 also argues that general nervousness is connected to the pupils’ age and that they will eventually “grow out of it.” Similarly, Participant T2 pointed out that the pupils are still children in lower secondary school. The ninth-grade pupils are developing their personalities and attempting to manage many different emotions while still being young and childlike.

Participants T1 and T2 focused on group composition in oral activities or assessments. All of the pupils in their classes sit in pairs with a learning partner, and the pupils do not choose who they sit next to in the classroom. When being orally assessed, the pupils are placed in groups selected by their teachers. T1 expressed that teachers have “a responsibility to ensure that the pupils feel safe” and that group composition is particularly important as it can either “promote or hinder their academic performance tremendously.” Participant T2 said

that in her experience, all her pupils usually say something if they are placed “in very small groups, only with people they are safe with.” However, she added that the pupils do not always sit next to the people they are close with. T2 creates groups based on exam criteria for assessment situations and places pupils with similar academic levels together. Even though she mentioned that she attempts to make all her pupils feel comfortable, she also focuses on preparing them for the exam, where they cannot influence the group compositions.

Both teachers mentioned that the pupils who expressed that they did not want to speak out loud in class and the ones who were the most nervous were usually girls. Participant T1 pointed out that girls try to avoid situations and become quiet, while boys have a different strategy where they “make funny accents.” Nevertheless, the boys still speak in class. Participant T1 also commented that they, as teachers, must be particularly mindful when making the girl groups for assessment situations. In the second teacher interview, Participant T2 said that both the male and female pupils in her class became quiet when they were uncomfortable. She further pointed out that many girls are perfectionists and “especially ‘good girls’” wish to achieve the highest grades consistently. She said that she believes FLA can be connected to perfectionism or performance anxiety. Additionally, all of the pupil participants the teachers recruited were girls.

4.2 Pupil interviews

The focus-group interviews represent seven female pupils’ views from three lower secondary EFL classes. In the first interview, all three pupils were from the same class. These participants will be referred to as Pupils A1, A2, and A3. In the second interview, three of the pupils were from one class, and the fourth was from another. The three participants from the same class will be referred to as Pupils B1, B2, and B3. The pupil from the last class will be referred to as Pupil C1. The following sections will present these pupils’ experiences with FLA and nervousness in the EFL classroom.

4.2.1 Awareness of FLA

Similarly to the teachers, the pupils had not heard about FLA before. After they were told what FLA was, the pupils were asked if they thought they had experienced it. In the first focus-group interview, all of the pupils replied, “I don’t know.” Pupil A3 later said that she had not experienced FLA in the EFL class but in Spanish class and that it was because she

knew more English than Spanish. Multiple of the pupils expressed that they did not like to speak English out loud, yet most did not provide a reason.

The pupils in the second focus-group interview provided more explicit explanations when asked if they had experienced FLA. Pupil B2 explained that she had not heard of FLA before but understood what it meant. Some of the pupils, such as Pupil B1, feared the teacher would ask her something in class. Pupil B1 said that she mostly felt that way in the EFL and Spanish subjects, but she did not mention whether she thought it was an anxiety reaction or not. Pupil B3 answered that she was unsure if she had experienced FLA before and explained that “you do not know if you feel it, but you are just nervous in those situations, that just happens in class where you have to speak English.” She added that she does not want her peers to think she does not know the answer to simple questions. Pupil B2 agreed with what Pupil B3 said.

4.2.1.1 When do pupils experience FLA or nervousness?

Most of the pupils said that answering questions out loud in class was one of the most uncomfortable situations in the EFL classroom. Most of them also pointed out that they did not like it when their teacher asked them to answer questions in front of their peers. Some of the pupils provided specific examples of when they were nervous, yet Pupil C1 repeatedly expressed that she did not enjoy the EFL subject at all. She argued that she was not particularly good in English and that she did not understand it, and explained:

“I am [afraid] all the time because it is like, the teacher talks a lot of English. And I am not very good at English, or at understanding it. So, then I am afraid all the time that there will suddenly be a task or something.”

Pupil C1 repeatedly mentioned her discomfort with the English language throughout the second focus-group interview. At the beginning of the interview, Pupil C1 said that she always watched movies in Norwegian and that she would attempt to avoid social media posts and TikTok videos in English. She was asked if that was because she did not like to listen to the language, and she responded, “No, nothing.” Further, when the EFL teacher asked her to speak in class, she used humor to avoid answering questions. C1 expressed that she always attempted to avoid situations where she would be exposed to English.

Pupil B3, from the same interview, had a more positive experience with the English language than Pupil C1, yet she made a clear statement about what she did not enjoy in the EFL subject:

“I do not think English is that bad. I just think that there are so many worse subjects, but it is just that speaking in English, because it is not your language. But it is not that I am terrible in English. I just, well. It is just, speaking it.”

Pupil B3 expresses that she does not think the EFL subject is challenging or that English is complex, yet she finds speaking English uncomfortable. She also added that she chooses not to speak English, even though she knows what to say is and how to say it.

4.2.2 Do the pupils enjoy speaking English?

The focus-group interview participants were chosen because their teachers perceived them as less orally active than the other pupils. Even though this indicates that they do not enjoy speaking English in the EFL classroom, their feelings towards the issue might differ. When the pupils were asked if they would volunteer to answer a question the teacher asked in the EFL class, most were hesitant. Many of the pupils mentioned that they were afraid they would make mistakes, and some said they were worried their classmates would laugh at them.

Throughout the second focus-group interview, Pupil C1 repeatedly mentioned that she never speaks English and found any situation of oral communication in English very uncomfortable. When the pupils were asked whether they speak English or Norwegian in their EFL class, Pupil C1 said, “In my class, we speak mostly English. but I never do.” Further, she made statements such as “I am afraid to speak English,” “I am not especially fond of English,” and “I never speak English, anyways.” The pupils were also asked if there were any situations where they were more comfortable speaking English, for instance, on holiday, yet Pupil C1 replied that it did not matter. The pupil expressed that she does not enjoy English in any situation, is afraid to speak the language, and does not enjoy listening to English either. Furthermore, Pupil C1 did not know how to become more comfortable with the language.

All of the pupils in the first focus-group interview reported that they did not mind speaking English in foreign countries. Pupil A1 explained, “There, I have to speak English. because no one there understands Norwegian.” She also added that speaking in front of her family, with whom she usually traveled, was not a problem. Another pupil from the first

interview, Pupil A3, explained, “For instance, the English people, they understand if you have an accent,” and further said that they would be more understanding as they might not be fluent English speakers either. Further, Pupil A3 said she would never meet the people she met on holiday again, which made the situation less stressful.

In contrast, all pupils in the second focus-group interview reported feeling uncomfortable speaking English in other countries. The pupils in this interview mentioned the same factors as the pupils from the first focus-group interview, such as the fact that they will never meet the people they speak to in a foreign country again. However, the second focus-group interview participants did not find these factors beneficial. Pupil B3 said that even though she knew she would never meet the people she spoke to in other countries again, she still did not want to speak English. She added that when she speaks English, she wants it to be “good.” Similarly to Pupil A3, Pupil B2 mentioned that the people she met on holiday were usually not fluent. Yet, Pupil B2 viewed it as a limitation and said she would feel more embarrassed if they did not understand her.

4.2.3 Strategies to decrease FLA

4.2.3.1 “Pushing” the pupils

The strategy of “pushing” the pupils had reportedly various effects, whereas one of the pupils expressed that it might be helpful:

“It is nice that the teacher is trying because she often knows that you know the answer, so it is nice that she is pushing you to make it. But I do not feel like our teacher is doing that. If she sees that we find it uncomfortable, she chooses to move on. And then she says the answer so that no one thinks about it.”

The quote displays how Pupil B3 does not mind that her teacher pushes her to some extent. In her understanding, she can say that she does not wish to answer, and the teacher moves on. Pupil B3 also mentioned, “It is not any fun to be pushed in the moment, but it is something you look back on and then think, ‘It helped me a bit.’” Even though the pupil said that she might find it helpful to be pushed, she also mentioned that her EFL teacher does not push her pupils when she notices they are uncomfortable. Pupil B3 shared slightly contradictory views on being pushed, as she expressed it would help, yet she appreciated it when the teacher did not pressure her.

Even though one of the pupils said that she might benefit from being pushed, most of them felt uncomfortable when being pushed. Several pupils highlighted that they usually do not feel prepared when asked a question in the EFL class and that they are afraid of being perceived as “stupid” if they make a mistake. In the second focus-group interview, Pupil B3 mentioned that her teacher sometimes randomly chooses pupils to answer a question if no one volunteers, yet even though she knows the answer, she does not want to say it out loud because it has to be said in English. Pupil A2, from the first focus-group interview, said that she felt stressed, and her heart started beating faster when the teacher suddenly pointed at her. In contrast, Pupil A3 explained that she could volunteer if she knew the answer and was sure it was correct. Further, she added that “English is kind of my strongest subject. But I do not speak a lot in class.” She explained that she did not speak much because she “did not bother,” not because she was afraid to speak in English.

Some of the pupils mentioned a task they would do in the eighth grade, where everyone in the class had to read one sentence of a text out loud in English. The teacher pushed the whole class collectively and did not single out a few pupils to read. Pupils B1 and B3, who had previously expressed that they avoided speaking English in class, preferred this strategy because it normalized speaking out loud. Pupil B3 further said that their eighth grade EFL teacher did push them a lot and added, “Yet, it was not in a bad way, but she made it a habit that everyone read.” Multiple pupils expressed that they thought it was easier to speak out loud when they each had to read a sentence because everyone would be nervous and focus on what they were supposed to read. It would not be as stressful because everyone would be occupied with preparing what they would say, making them less afraid that their peers would listen to them and laugh at them.

4.2.3.2 Individual conversation and assessment

Some of the pupils mentioned that individual assessment may help them demonstrate their EFL subject knowledge. In the first focus-group interview, the pupils answered that they had not had a test, presentation, or learning conversations alone with their teacher, yet they could request individual assessment if they wanted to. The pupils in the second focus-group interview said that they had only had one oral assessment where they had to submit a video. Hence, they had not had a presentation or learning conversation either.

Pupil C1 was the only pupil who explicitly mentioned that she would practice English alone with her teacher. She said, “Sometimes, I sit in a group room with the teacher and read some texts with her, where we translate and stuff, and she knows I hate English.” She did not clarify whether or not the teacher assesses her in these situations. The pupils were also asked what they could do when they were nervous or stressed, and Pupil A2 mentioned that she would “speak to the teacher.” Multiple of the pupils expressed that they were comfortable explaining to their teachers that they found it challenging to participate in oral communication and that their teachers attempted to adapt to their needs.

4.2.4 General nervousness and age

Throughout the focus-group interviews, all of the pupils mentioned that they had felt nervous in different situations in school. Pupil A3 highlighted that she felt stressed if there were many assessment situations in a limited period of time. She explained that it felt like she had weight on her shoulders and that “after a test, it is like more and more weight is lifted off.” The feelings Pupil A3 is expressing are connected to the situation being uncomfortable and overwhelming. In the second focus-group interview, Pupil B2 said that she feared what people would think if she made a mistake. Pupil C1 agreed and added that pupils generally feared how their peers perceived them in all subjects. Additionally, Pupil B3 mentioned that she wanted everything to be correct before she dared to answer a question in class. The general nervousness the pupils expressed was mainly connected to peer evaluation, the fear of making mistakes, and the pressure from assessment situations. The amount of task criteria and the teacher’s expectations were also mentioned.

As the teachers pointed out in their interviews, the pupils’ age may affect them in several ways. However, in the first focus-group interview, the pupils did not mention whether their age affected their feelings, academic performance, or other aspects of their lives. In contrast, the pupils in the second focus-group interview mentioned noticing changes from eighth to ninth grade. Pupil B1 said, “It was normal for people to talk in English before. But now it is not normal anymore. That makes it harder to talk.” Pupil B3 agreed and added, “In eighth grade, it was more like, there were quite a few people who wanted to read English. It was like, it was not bad. But in ninth grade, no one wants to.” Both pupils expressed that the oral activity in their class had decreased from last year to this year. They also said that speaking English was normalized when they were in eighth grade and that it is not normal anymore.

4.2.5 The pupils' experience of the EFL classroom

4.2.5.1 Classroom environment

The classroom environment in each of the three classes presented in the present study affected whether or not the pupils preferred to speak English in the EFL subject. Pupils A1, A2, and A3 expressed that there was a relatively casual approach to whether they spoke English or Norwegian in their class. The consensus in this class was that it was acceptable to talk Norwegian occasionally. They mentioned that their teacher asked them to speak in English, yet if there were words they did not know, they were allowed to say them in Norwegian. Pupil A3 also mentioned she would say, "I don't know," if she did not know the answer to the teacher's question. The pupils from the first interview said they were comfortable with their teacher. Additionally, Pupils A1, A2, and A3 mentioned that they generally felt more comfortable speaking in the classes where they had good relationships with their peers.

Pupil C1, from the second focus-group interview, expressed that most of the pupils in her class spoke English in the EFL classroom. She added that there were many good English speakers in her class, and she did not dare to speak out loud because of the high academic level. She did not directly comment on the classroom environment beyond that. Regarding the class Pupils B1, B2, and B3 attended, the classroom environment was perceived as challenging. The pupils said that the boys would always laugh, making them more uncomfortable when speaking in front of the class. Pupils B1, B2, and B3 also mentioned that it would be better if the boys did not laugh and that the teacher had attempted to remove them from class several times. Furthermore, Pupil B3 explained that "almost no one speaks English" in class, which affected how much English she spoke. Pupil B1 also said that most of the pupils in their class say "pass" when the teacher asks them something and that only a few pupils volunteer to answer. Nevertheless, Pupils B1, B2, and B3 mentioned that they felt respected by their teacher and that she was supportive of them.

4.2.5.2 Group composition

The majority of the pupils from the focus-group interviews expressed that group composition was a key factor when deciding whether to speak English in class. Most of them agreed they would be more comfortable speaking to someone they knew. Pupil A1 said she usually never speaks English in class, yet she added that it depended on who her learning partner was. Pupil A3 also commented that it depended on whether the other people in her group spoke English.

Pupil B3 from the second focus-group interview indicated that speaking English was more challenging if her group spoke Norwegian, as she said, “If you are the only one speaking English with a partner, and that person speaks Norwegian, then, well.” Most of the pupils mentioned the effects group composition would have on their performance in oral activities and assessment.

Some of the pupils further commented on how their academic performance would be affected by group composition in assessment situations. Pupil B3 said:

“You can end up in a group with anyone, and then it might often be uncomfortable groups because you can end up with someone you absolutely do not know, and then you have to have a whole conversation in English with someone you don’t hang out with.”

The pupil further argued that she did not wish to receive a low grade because she was uncomfortable in her group. Pupil B2 agreed and commented that in a learning conversation, she would not dare to elaborate on any questions if she felt uncomfortable in her group. Further, she added that if she knew the pupils in her group well, she would study with them to have a better overview of what they knew so that they could cooperate more.

5 Discussion

In this chapter, the findings from the teacher interviews will be discussed in relation to the findings from the pupil interviews. Further, all the findings will be discussed in light of previous research. The discussion chapter will be divided into three main sections connected to one research question each. The first section will regard RQ1, “Are teachers and pupils aware of FLA, even if they do not refer to it as such?” the second section will consider RQ2, “How does FLA affect pupils in the EFL classroom during oral communication and assessment?” and the third section will discuss RQ3, “What can teachers and pupils do to decrease FLA?”.

5.1 Awareness of FLA

The findings showed that the teachers were aware of nervous or anxious pupils in their classes and that they understood the concept of FLA even though they were unfamiliar with the terminology. However, participants T1 and T2 were careful with using the term “anxiety” throughout the interviews, which aligns with Skogseid’s (2019) findings. Regardless of whether the teachers believed their pupils struggled with FLA or not, they both focused on creating positive learning environments in their classes. This focus is in line with the pedagogical implications Horwitz et al. (1986), Horwitz (2017), Horverak et al. (2022), and Nilsson (2019) present in their studies. Further, both Participant T1 and T2 were aware that their pupils experienced certain situations as more uncomfortable than others, and T1 pointed out that some pupils were possibly struggling with anxiety even though they did not have a diagnosis. None of the pupils from the focus-group interviews had heard about FLA, and when it was explained, most did not comment on whether they believed they had experienced it. However, a few of the pupils said they understood the concept of FLA after it was explained and, further, that they thought they had experienced it.

Participant T1 reported that the female pupils in her class became quiet when they were uncomfortable and that the male pupils used humor. Participant T2 said that her pupils usually just became silent when they were nervous. The finding that the girls become quiet is in accordance with what multiple of the pupil participants reported. However, Pupil C1 expressed that she used excessive joking to avoid answering questions in class. According to Horwitz et al. (1986), teachers must be conscious of their pupil’s behavior as it may be connected to FLA. Even though one behavior is perceived as more common among female or

male pupils, teachers must be aware that different avoidance strategies may apply to more than one gender. The findings from the teacher interviews showed that the teachers attempt to identify the nervous pupils in their classes and are aware of how some of them react when they find a situation challenging. It was not clear why all the participants for the present study were female, yet the studies of Dewaele and MacIntyre (2014), Boudreau et al. (2018), and Dewaele et al. (2023) indicate that there are usually more female participants who volunteer to participate in FLA research.

The pupils' EFL grades are influenced by their oral participation, and therefore, their grade might be affected when they cannot express themselves in the EFL classroom. Participant T2's EFL class reportedly had the highest academic level. Pupil C1, from Participant T2's class, was the only one of the pupils who explicitly commented on how the academic level in the class affected her. Pupil C1 is aware of her feelings toward English and the EFL subject, even though she does not mention the word "anxiety." She expressed that the high academic level prevented her from speaking English in class as she feared she would not be as "good" as the others. This finding aligns with Participant T1's definition of FLA and Horwitz et al.'s (1986) result that students who struggle with FLA feared they were less competent than their peers. Further, the finding aligns with Dewaele et al.'s (2023) research, arguing that FLCA negatively impacts academic achievement.

5.1.1 In which situations do pupils experience anxiety?

The finding that Participants T1 and T2 considered oral assessment the most anxiety-provoking situation for their pupils is supported by Horwitz et al. (1986) and Nilsson (2019). The finding is partly in line with the findings from the pupil interviews, as the pupils felt anxious in oral communication, yet not exclusively in oral assessment situations. The pupils reported feeling nervous when the teacher suddenly expected them to answer, and multiple of them said that they needed to prepare themselves if they were going to say something out loud. These findings are supported by Horwitz et al. (1986) and Nilsson (2019), whose results reported the highest levels of FLA in unprepared speech. Moreover, Pupil B3 made an explicit distinction between oral and written activities. Even though she felt that she had mastered the EFL subject, she did not enjoy speaking English. This finding supports Horverak et al.'s (2022) argument that speaking in the EFL classroom is particularly challenging for some pupils.

Participant T1's view of learning conversations as the most anxiety-provoking situations for pupils is supported by Horwitz et al.'s (1986) argument, as spontaneous speech is part of the nature of learning conversations. Some of the pupils also said they did not want to elaborate on questions in English, indicating they were uncomfortable with speaking freely in the FL. Further, Nilsson's (2019) findings support Horwitz et al.'s (1986) arguments that students are more anxious in situations of spontaneous speech than in drills and that making mistakes may increase FLA (p. 126). On the other hand, Participant T2 argued that oral presentations were the most anxiety-provoking situations for her pupils, as they were in danger of being negatively assessed by their peers. This is in line with what some of the pupils reported, as they mentioned feeling nervous when having presentations. Some of the pupils said they felt nervous because they feared their peers would talk about them if they made mistakes. This supports Nilsson's (2019) finding that pupils feared speaking in front of the whole class, yet the pupils in her study were not concerned with being negatively assessed by their peers. Pupils' fear of negative peer evaluation is present in all teacher and pupil interviews and is evident in Horwitz et al.'s (1986) study.

Several pupils mentioned feeling nervous in oral communication, yet their feelings varied depending on the subject. Participant T1 argued that her pupils were generally nervous, yet she also noted that she sometimes perceives pupils as shy in the EFL class, while teachers in other subjects do not find the same pupils shy at all. Horwitz et al.'s (1986) argument that the uniqueness of the language learning process affects FL learners supports this finding. Pupil C1, from the second focus-group interview, clearly stated that she despises English as a language and a subject, regardless of peer evaluation and the fear of making mistakes. Pupil C1 is negatively affected by the FL and the language learning situation in general, and she expresses that she does not believe anything can improve it. This finding indicates a clear distinction between the pupils who are generally nervous and Pupil C1, who stated that she "hates" English.

Young language learners have not been prioritized in FLA research, as Nilsson (2019) points out, which is evident in some of the leading studies on the field (Horwitz et al., 1986; Dewaele & MacIntyre, 2014; Boudreau et al., 2018). The findings from the pupil interviews showed that some of them had noticed a difference in oral activity in the EFL classroom from the eighth to the ninth grade, as fewer of their peers participated in oral communication. Participants T1 and T2 also mentioned that their pupils had changed in various ways from the eighth to the ninth grades and that pupils generally develop a lot in lower secondary school.

These findings support Nilsson's (2019) argument that young language learners are not a homogenous group and that research on this age group is an interesting field. Pupils in lower secondary school are developing from being children to becoming teenagers, which may provide fascinating findings for FLA research.

5.2 How FLA affects pupils

As Horwitz et al. (1986) discovered in their study, learners who experience FLA share similar characteristics. Hence, it might be possible to determine if a pupil struggles with FLA from a given set of criteria, such as the FLCAS. The pupils mentioned by the teachers in the present study displayed similar behaviors. However, they differed as some had a higher academic level, and some were more talkative in other subjects. In contrast, some did not speak in any subjects, and some were generally more nervous than others. Participants T1 and T2 expressed that they have noticed that some pupils are less orally active in the EFL classroom, and some wish to refrain from answering questions in front of their classmates, even though they know the answer. Pupils, like all people, have individual differences that affect them. Dewaele and MacIntyre (2014) and Boudreau et al. (2018) highlight that individual differences, such as interpersonal variations, may affect FLA.

Participant T1 expressed that when some of her pupils experience uncomfortable classroom situations, they attempt to avoid them by going to the bathroom. Horwitz et al. (1986) pointed out that "skipping class" is one of the most prominent avoidance behaviors, and pupils who attempt to leave the classroom when they expect an uncomfortable situation to occur display this behavior. This is also in line with Boudreau et al.'s (2018) argument that pupils try to protect themselves from situations they find frightening. Further, Participants T1 and T2 expressed that some of their pupils say "I don't know" when they ask them something in the EFL classroom, even though they know the answer. Horwitz et al. (1986) argue that pupils who experience FLA become forgetful when they are expected to answer a question without being prepared. On the other hand, pupil A3 said, "I don't know," when she did not know the answer, which indicates that pupils do not only use it as an avoidance strategy. Furthermore, Pupil A3 expressed that she sometimes "did not bother" to answer, which may be connected to FLB (Dewaele et al., 2023). In the second focus-group interview, Pupil B1 mentioned that most of the pupils in her class say "pass" when their teacher asks a question and that only a few pupils answer. Further, multiple of the pupils said they did not raise their

hand to answer a question in class. This finding supports Nilsson's (2019) finding that volunteering to answer in front of the class might be anxiety-provoking.

A significant finding from the interviews was that Pupil C1 refused to listen to English in any context, whether on social media, watching a movie, when she was on holiday, or when the teacher spoke in the classroom. Participant T2, Pupil C1's teacher, mentioned that she sometimes explains tasks in the EFL classroom in Norwegian to ensure that everyone understands her. These findings are supported by Horwitz et al. (1986), who suggest that FLA centers on listening in addition to speaking and that a person's comprehension of the target language affects CA. Further, Nilsson's (2019) findings suggest that when a pupil does not understand the target language, their anxiety increases. Pupil C1 mentioned that she does not understand English and does not enjoy listening to it. This indicates that her enjoyment of the language may affect her anxiety or that her anxiety may affect her enjoyment of the language, which is in accordance with the findings of several previous studies (Dewaele & MacIntyre, 2014; Boudreau et al., 2018; Dewaele et al., 2023).

5.3 What can teachers and pupils do to decrease FLA?

5.3.1 "Pushing" the pupils

The teacher participants shared specific strategies to help pupils speak English in the EFL classroom, and they both mentioned "pushing" their pupils. The teachers might encourage their pupils when they push them, yet they might increase their anxiety by adding more pressure to an uncomfortable situation. The finding that one pupil did not mind being pushed is similar to Boudreau et al.'s (2018) finding, where one of the participants succeeded in managing their level of anxiety. Further, the finding also aligns with Dewaele and MacIntyre's (2014) finding that FLA and FLE may co-occur. However, most of the pupils reported that they disliked when the teacher pushed them. Regarding facilitative anxiety, the previous research presented in Chapter 2 is divided. Boudreau et al. (2018) suggest that a certain amount of FLA may positively affect FLE, as enjoyment is described as a feeling that arises when one overcomes an obstacle. This indicates that pushing the pupils can provide a more enjoyable experience for some. On the contrary, Horwitz (2017) argues that the language learning process is already demanding for many pupils and that facilitative anxiety should be avoided.

Even though Horwitz (2017) supports Dewaele and MacIntyre's (2014) research that focuses on FLE, Horwitz (2017) argues that facilitative anxiety is harmful to FL learning. Participant T1 from the present study expressed that she does not push her pupils when she notices they do not wish to answer. Participant T1 further pointed out that she always wants her pupils to feel prepared and that she, therefore, applied the Individual-Group-Plenary strategy. These findings align with Horwitz et al.'s (1986) and Nilsson's (2019) argument that preparation may decrease FLA. The pupils also highlighted that being prepared was crucial. To prepare themselves, some of them would repeat what they would say in their head until they had to say it. Participant T1 said she did not push her pupils much even though she was certain they knew the correct answer to a question, which her pupils seemed to appreciate. On the other hand, participant T2 said that she pushes her pupils if she is confident that they know the answer to a question. Participant T2 mentioned that she does not push her pupils when they have "tears in their eyes," indicating that she pushes them quite far.

5.3.2 Pupil-teacher relationship and individual conversations

It is clear that Pupil C1 did not enjoy English in any context, yet she mentioned one strategy that helped her practice English: to sit alone with the teacher and read texts. Some of the other pupils, such as Pupil A2, mentioned that they were allowed to request individual assessment as well. When the pupils are assessed by the teacher alone, the factor of negative peer evaluation is removed. As Horwitz et al. (1986) argue that FLCA may be affected by the fear of negative evaluation, individual assessment can benefit pupils who struggle with FLCA. Both teachers from the present study expressed that they were open to individually assessing pupils. The teacher from the second interview, Participant T2, also sought to help her pupils individually inside of the classroom, as she approached them when the other pupils were occupied with tasks. Teacher support is vital in Horverak et al.'s (2022) SAMM method, and the teachers from the present study could attempt to apply the technique in their classes to facilitate an even more supportive environment.

Dewaele and MacIntyre (2014) suggest that the relationships between the pupils and between the pupils and the teacher affect FLA. Teachers are responsible for the relationships they create with their pupils and must strive to create good relationships with every pupil. The teachers from the present study expressed that they had individual conversations with their pupils, which shows that they attempted to connect with the pupils one-on-one. Participant T1 had personal conversations with the pupils to build trust and create a safe atmosphere for them

to elaborate on what hinders them from speaking. Further, most of the pupils said they thought their teachers noticed it when they felt uncomfortable in the EFL class, similar to what Participants T1 and T2 said. The teachers reportedly know their pupils well, and the pupils do not seem afraid of showing their teachers how they feel. These findings indicate that the teachers have successfully created positive relationships with their pupils, which Dewaele and MacIntyre (2014) and Horverak et al. (2022) highlight as essential for alleviating FLA.

5.3.3 Classroom Environment

The importance of a good classroom environment was mentioned by both teachers, and it is highlighted in several studies (Horwitz et al., 1986; Horwitz, 2017; Nilsson, 2019; Horverak et al., 2022). Participant T1 provided explicit examples of how she thought the environment could be improved. She suggested that every teacher should be able to take their pupils out of the classroom during the school year to challenge the well-established social structures that often appear in a class. In her experience, these structures create a divided classroom where pupils only wish to collaborate with the people they know best. This was also evident in the pupil interviews, as many of the pupils said they would be much more comfortable collaborating with some peers than others. Even though Participant T1 argued that the pupils who work together must be comfortable with each other, she thought it would be more beneficial for the classroom environment if they could collaborate with multiple other pupils.

Regarding participant T1's class, where the pupils play more together, the teacher expressed that this class was far more orally active than her other EFL class, even though the academic level was similar. She believed the class had a more playful approach to learning and was more "close-knit" than her other EFL class. Dewaele and MacIntyre (2014) and Boudreau et al. (2018) argue that enjoyment and anxiety are not part of the same scale, yet the studies suggest that FLE is an essential factor in language learning and that FLE and FLA can have an effect on each other. Participant T2, from the second teacher interview, also expressed that she believed pupils benefit from playing more in the classroom and that "fun" activities remove some of the pressure from the language learning process. This argument is supported by Dewaele et al.'s (2023) research on FLA, FLE, and FLB, which suggests that FL learners who enjoy themselves are less anxious and less bored.

Multiple of the pupils mentioned that it would be beneficial if every pupil said something out loud in the EFL classroom and argued that it would be easier to participate in

oral activities if speaking English became a common habit. The pupils from the second focus-group interview mentioned a strategy where every pupil had to read something out loud, and some of them argued that it normalized speaking English in class. This is similar to the teacher's views, as they argued that it is beneficial for the pupils to hear their voices and to listen to more than just a few people in class. On the other hand, some of the pupils did not find the strategy helpful. Pupil C1's class usually did speak English, yet she refused to do so. Even though teachers apply strategies that may work for several pupils, Horwitz et al. (1986) argue that some pupils may experience severe anxiety and that specialists should be contacted in some instances.

The participants in the pupil interviews also commented on how the classroom environment affected whether they wanted to speak English out loud or not. The class that stood out the most was the class that Pupils B1, B2, and B3 were in, where some of the pupils laughed at everyone who participated orally. The environment in the class is not beneficial for learning, and the participants expressed that they were afraid to say anything in class. Participant T1, the EFL teacher in the class, admitted that changing the dynamics between the pupils is difficult. Pupil B2 mentioned that the teacher sometimes takes the pupils who laugh out of the class, yet it did not help much because they would start laughing once inside the classroom again. Even though multiple studies focus on the importance of a safe classroom environment (Horwitz et al., 1986; Horwitz, 2017; Nilsson, 2019; Horverak et al., 2022), creating one is not a simple task.

6 Conclusion

The present study aimed to investigate lower secondary teachers' and pupils' knowledge of FLA, its effects on pupils, and what strategies might decrease it. The main purpose was to answer the research questions presented in the introduction. The interviewed teachers were aware of FLA even though they were unfamiliar with the term, and most of the pupils were aware of their feelings towards speaking English in the EFL classroom. The findings displayed that the pupils mostly felt uncomfortable or nervous in oral communication or assessment situations, yet the term "anxiety" was not frequently used by either teachers or pupils. Pupil C1 was aware of her negative feelings toward the English language, and her descriptions of how she felt when listening to or speaking English displayed a fear of the language. The teachers mentioned that they noticed when their pupils were uncomfortable as they displayed avoidance behaviors, and that their pupils would usually tell them if they feared speaking in class. As for the pupil participants, some did avoid answering, and further, most indicated that they felt comfortable talking to their teachers whenever they had any concerns.

FLA was reportedly most affected by the classroom environment, the relationship between the pupils, the fear of making mistakes, and negative peer evaluation. The teachers suggested that keeping a playful approach to learning would benefit the classroom environment and alleviate anxiety. Further, Participant T1 highlighted that pupils should be able to spend more time together outside of school. It was also deemed essential that making mistakes should be viewed as a natural part of learning. The teachers believed that pushing the pupils could benefit some, yet most pupils did not enjoy being pressured. On the other hand, having individual conversations or assessment with the teachers seemed beneficial for all the pupils. In conclusion, pupils may benefit from different strategies, and teachers should attempt to be familiar with what works best for each pupil.

6.1 Limitations and Further Research

The present study provides interesting contributions to the discourse of FLA research in Norwegian lower secondary schools. The study only involved interviews with two EFL teachers and seven pupils; therefore, the findings cannot be used to generalize or draw conclusions outside this study. However, the teachers' and pupils' perspectives offer valuable insights into how FLA functions in an EFL classroom.

One of the main limitations of the present study is that there were few participants. In further research, more interviews with teachers and pupils should be conducted in multiple lower secondary schools in Norway. This will provide more validity and reliability to the studies. Another limitation is that all the participants were female. A wider variety of participants would enrich the perspectives on FLA and contribute to creating an understanding of the issue across gender. In all research with people, there is a risk that the participants do not answer truthfully. The participants for the present study, especially the pupils, were reminded that there was no “right” or “wrong” answer. However, there is no guarantee that the participants only shared their honest opinions.

The present study’s findings suggest that FLA in Norwegian lower secondary schools is an important topic that requires further research. The study also found that specific strategies can benefit anxious pupils and that creating a positive classroom environment and contributing to positive relations among pupils can alleviate anxiety. Ultimately, I hope the present study will encourage teachers to investigate their beliefs about FLA and that they will receive ideas about how to help their anxious or nervous pupils.

References

- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149–170. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Dewaele, J.-M., Botes, E., & Greiff, S. (2023). Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom: A structural equation modeling approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 461-479. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000328>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D., Boudreau, C., & Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and practice of second language acquisition*, 2(1), 41–63.
- Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language learning*, 58(4), 911-960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
- Gjerde, E. (2020). *Language anxiety in oral activities in Norwegian lower secondary EFL classroom: Teachers' and their students' beliefs, practices and experiences* [Master thesis, University of Stavanger].
- Helsedirektoratet. (2022, 9. August). *Angstlidelser*. <https://www.helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/angst-og-angstlidelser/>
- Horverak, M. O., Langeland, G. M., Løvik, A., Askland, S., Scheffler, P., & Wach, A. (2022). Systematic Work with Speaking Skills and Motivation in Second Language Classes. *IAFOR journal of education*, 10(1), 33-52. <https://doi.org/10.22492/ije.10.1.02>

- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K. (2017). On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners. In G. Christina, D. Mark, & D. Jean-Marc (Eds.), *New Insights into Language Anxiety* (pp. 31-48). Multilingual Matters. <https://doi.org/doi:10.21832/9781783097722-004>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- McCroskey, J. C. (1977). Classroom consequences of communication apprehension. *Communication education*, 26(1), 27-33.
- NESH. (2022). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities*. <https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-and-humanities/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-and-the-humanities/>
- Nilsson, M. (2019). Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 1-21.
- Norsk Helseinformatikk. (2024, 8. March). *Angst*. Norsk Helseinformatikk AS. <https://norskhelseinformatikk.no/>
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2019). *Curriculum in English (ENG01-04)*. Established as regulations. The National curriculum for the Knowledge Promotion 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv4>
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 12(1), 204–211.
- SIKT. (2022). *Sikt: Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research*. Retrieved 16. April 2024 from <https://sikt.no/en/home>
- Skogseid, G. M. (2019). *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*. [Master thesis, University of Agder]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2617592>
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471–483). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Thompson, A., & Sylvén, L. K. (2015). “Does English make you nervous?” Anxiety profiles of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(2), 1-23. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201512093950>
- University of Agder. (2024). *SAMM: A Systematic Approach to Mastering life – the fivestep Motivation method*. University of Agder. Retrieved 16. April from <https://samm.uia.no/en/frontpage/>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yim, S. Y., & Yu, Y.-L. (2011). Validating the English Learning Anxiety Scale for Primary School Students in Korea. *English Teaching*, 66(2), 101-121. <https://doi.org/10.15858/engtea.66.2.201106.101>
- Zhang, S. (2009). The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency. *English language teaching*, 2(4), 91–100.

Appendices

Appendix 1 – Interview guide teachers

Interview guide teachers

Background

1. How many years have you been working as a teacher?
Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. What subjects do you teach?
Hvilke fag underviser du i?
3. What qualifications do you have?
Hvilken utdanning har du?
4. What age group have you been teaching since you became a teacher?
Hvilke aldersgrupper har du undervist siden du ble lærer?
5. What age group are you teaching now?
Hvilken aldersgruppe underviser du nå?

Teacher's beliefs towards oral communication in the classroom

6. How much do you focus on speaking in the classroom in comparison to for example writing and reading?
Hvor mye fokuserer du på snakking/muntlig kommunikasjon i klasserommet i forhold til for eksempel skriving og lesing?
7. Do you think oral communication is important? Why/why not?
Synes du muntlig kommunikasjon er viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?
8. What do you focus on when it comes to oral communication?
Hva fokuserer du på når det kommer til muntlig kommunikasjon?
9. Do you only speak English in the classroom?
Snakker du kun engelsk i klasserommet?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Please explain what you do when the pupils do not speak English when they are supposed to.
Vennligst forklar hva du gjør når elevene ikke snakker engelsk i en situasjon hvor det er forventet av dem.

The Class

11. How many pupils do you have in your class/classes?
Hvor mange elever har du i klassen din/klassene dine?
12. Do your pupils like to speak English in class?
Liker elevene dine å snakke engelsk i klassen?

13. Have you ever experienced pupils who refuse to speak English out loud in class?
Har du noen gang opplevd elever som nekter å snakke engelsk høyt i klassen?
- Please elaborate on what happened if you have.
 - Vennligst utdyp hva som skjedde hvis du har det.
14. Have you experienced pupils who refuse to speak English in smaller groups?
Har du opplevd elever som har nektet å snakke engelsk i mindre grupper?
15. What do you usually do when you notice someone who does not want to speak in either of the cases described in the last two questions?
Hva pleier du å gjøre når du merker at noen ikke vil snakke slik som beskrevet i de to forrige spørsmålene?

Foreign language anxiety

16. Have you heard of foreign language anxiety in your education or profession?
Har du hørt om fremmedspråks-angst i utdannelsen din eller i jobben din?
- If no, have you heard of pupils who are nervous or anxious when they are asked to speak a different language than their first language?
 - Hvis svaret er nei, har du hørt om elever som er nervøse eller redde når de blir bedt om å snakke et annet språk enn morsmålet sitt?
17. How would you define foreign language anxiety?
Hvordan vil du definer fremmedspråks-angst?

FLA is defined by Horwitz and Horwitz as a “distinct complex of self-perception, beliefs, feelings, and learning arising from the uniqueness of the language learning process”

18. In what situations do you think that your pupils experience foreign language anxiety?
I hvilke situasjoner tror du at elevene dine opplever fremmedspråks-angst?
19. How do your pupils act when they are experiencing the anxiety in the classroom?
Hva gjør elevene dine når de opplever angsten i klasserommet?
20. How do you adapt for the pupils who are struggling with oral communication?
Hvordan tilrettelegger du for elevene dine som sliter med muntlig kommunikasjon?
21. In what way or ways do you believe foreign language anxiety is connected to learning outcome?
På hvilken måte eller måter tror du fremmedspråks-angst henger sammen med læringsutbytte?
22. Do you think foreign language anxiety is connected to performance anxiety and/or an urge to be perfect in a classroom setting?
Tror du språkangst er knyttet sammen med prestasjonsangst eller et ønske om å være perfekt i en klasseroms setting?

23. Do you think foreign language anxiety is connected to or triggered by anything else?
Please elaborate.
Tror du fremmedspråks-angst er knyttet sammen med eller trigget av noe annet?
Vennligst utdyp.

Assessment

24. How do you typically assess your pupils?
Hvordan pleier du å vurdere elevene dine?
25. How often do you have oral assessment?
Hvor ofte har du muntlig vurdering?
26. Do you evaluate the students every time they speak (formative assessment)?
Vurderer du elevene hver gang de snakker (formativ vurdering)?
27. Do the pupils always know when they are being assessed?
Vet elevene alltid når de blir vurdert?
28. What kind of feedback do you give your students after conducting an oral test?
Hvilken type feedback gir du studentene dine etter en muntlig prøve?
29. What kind of feedback do you receive from your pupils before and after an oral test?
Hva slags type feedback får du før og etter dere har hatt en muntlig prøve?

Anything to add?

30. Is there anything you want to add or comment upon?
Er det noe du ønsker å tilføye eller kommentere?

Appendix 2 – Interview guide pupils

Interview guide pupils

Background

1. How old are you?
Hvor gammel er du?
2. What gender do you identify as?
Hvilket kjønn identifiserer du deg som?
3. What language/languages do you speak at home?
Hvilket/hvilke språk snakker du hjemme?
4. Have you ever lived in a different country than Norway?
Har du noen gang bodd i et annet land enn Norge?
5. What other languages than Norwegian do you speak fluently?
Hvilke andre språk enn norsk snakker du flytende?
6. Are you exposed to other languages than Norwegian? For instance, when you watch tv or through social media. If so, what languages?
Blir du eksponert for andre språk enn norsk? For eksempel via tv eller sosiale medier.
Hvis ja, hvilke språk?

Oral communication and assessment in the English classroom

7. How often do you have oral assessment in your English class?
Hvor ofte har dere muntlige vurderinger i engelsk klassen din?
8. What kind of oral assessment do you have? For example, individual presentation, roleplay, or a conversation about something in the course.
Hvilken/hvilke typer muntlig vurdering har dere? For eksempel individuell presentasjon, rollespill eller fagsamtale.
9. Do you always speak English in your English class, or do you sometimes speak Norwegian? Why?
Snakker du alltid engelsk i engelsk timene eller snakker du noen ganger norsk?
Hvorfor?
10. Do you feel that you are being assessed every time you speak English in the classroom? Or only when you have to speak in front of the class?
Føler du at du alltid blir vurdert når du snakker engelsk i klasserommet? Eller bare når du snakker foran klassen?
11. Do you think it is better to speak English with your classmates or your teacher? Why do you think that is?
Synes du det er bedre å snakke engelsk med klassekameratene dine eller med læreren?
Hvorfor tror du det er sånn?

12. Do you feel a pressure to speak “perfect English” in the English classroom?
Føler du et press for å snakke «perfekt engelsk» i engelsk klasserommet?

- If yes, where do you think this comes from?
- Hvis ja, hvor tror du det kommer fra?

13. What do you think is the best way to be assessed orally?
Hva synes du er den beste måten å bli vurdert på muntlig?

The pupils' perspective on foreign language anxiety

14. Do you think speaking in front of the class is uncomfortable?
Synes du det er ukomfortabelt å snakke foran klassen?

- If yes, how long has it been this way?
- Hvis ja, hvor lenge har det vært sånn?

15. What do you think of answering a question the teacher asks in class? Please explain.
Hva synes du om å svare på et spørsmål som læreren stiller i klassen? Vennligst forklar.

16. Have you ever been in a situation in the English classroom where you felt anxious or nervous? Please explain what happened and how it made you feel.
Har du noen gang vært i en situasjon i engelsk klasserommet hvor du følte deg redd eller nervøs? Vennligst forklar hva som skjedde og hvordan det fikk deg til å føle deg.

17. Have you heard of foreign language anxiety before?
Har du hørt om fremmedspråks-angst tidligere?

18. Do you think you have ever experienced foreign language anxiety?
Tror du at du noen gang har opplevd fremmedspråks-angst?

19. Are there any situations where you feel more comfortable speaking English? It can be inside of the classroom or maybe on holiday, it may for instance be with a stranger or with your parents.
Er det noen situasjoner hvor du føler deg mer komfortabel med å snakke engelsk? Det kan være i klasserommet eller kanskje på ferie, det kan være med for eksempel en fremmed eller med foreldrene dine.

The pupils' thoughts on how the teacher approaches oral assessment

20. How does your teacher help you to prepare for an oral assessment?
Hvordan hjelper læreren din deg med å forberede deg til en muntlig vurdering?

21. Have you told your teacher that you feel anxious or nervous when you have to speak English?
Har du fortalt læreren din at du føler deg redd eller nervøs når du må snakke engelsk?

- If no, why not?
- Hvis nei, hvorfor ikke?
- If yes, what did the teacher say or do?
- Hvis ja, hva sa eller gjorde læreren din?

22. Have you ever had a presentation only for the teacher or for a smaller group of classmates?

Har du noen gang hatt en presentasjon kun for læreren eller for en mindre gruppe av klassekamerater?

- If yes, was that your idea or the teachers?

- Hvis ja, var det din eller læreren din sin ide?

23. Has your teacher pushed you to speak in front of the class or answer when they ask a question? How did that make you feel? Do you think it helped?

Har læreren din noen gang presset deg til å snakke engelsk foran klassen eller til å svare på spørsmål som han eller hun stiller? Hvordan fikk det deg til å føle det? Synes du det hjalp?

24. Is there anything you think the teacher could do to make you less anxious or nervous when you speak English in class?

Er det noe du tenker læreren din kunne gjort for at du skulle følt deg mindre redd eller nervøs for å snakke høyt i klassen?

Anything to add?

25. Do you have anything to add or anything you want to comment upon?

Har du noe du vil tilføye eller noe mer du vil kommentere på?

Samtykkeerklæring for lærere

Dette er et spørsmål til deg om å delta på et forskningsprosjekt om språkangst i Engelskfaget på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det innebærer for deg.

Formålet.

Målet med prosjektet er å lære om språkangst ved muntlighet i Engelskfaget. Målgruppen er lærere og elever i ungdomsskolen. Det som vil bli undersøkt er hvilken kunnskap om språkangst lærere og elever har, hvilke praksiser som blir gjennomført og hvilke erfaringer lærere og elever har i forhold til språkangst. Forskningen vil være en del av en masteroppgave i engelsk didaktikk som er den avsluttende oppgaven for studiet Lektorutdanning for trinn 8-13. Målet er å intervju et utvalg lærere og elever, og ha en spørreundersøkelse i noen av klassene til de valgte lærerne. Det vil bli gjennomført individuelle intervjuer med lærere og fokusgruppeintervjuer med elever.

Opplysningene som du oppgir i undersøkelsen skal brukes til arbeid med masteroppgaven. Oppgaven vil bli lagt ut på Universitetet i Agder sine nettsider og databaser. Den kan potensielt bli referert til av andre, men alle opplysningene om deg vil bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å spore deg som deltar i undersøkelsen. Ettersom vi begge har taushetsplikt er det viktig at det ikke kommer frem opplysninger som kan identifisere enkelte personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Det skal jeg som intervjuer ta hensyn til.

Ansvarlig for forskningsprosjektet.

Masterstudent Natalie Mitchell ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er lærer i Engelskfaget på en ungdomsskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at du deltar i et intervju på mellom 30 og 60 minutter. Intervjuet kommer til å bestå av spørsmål om din bakgrunn som lærer, hvilket forhold du har til språkangst gjennom din utdanning og jobb som lærer, og hvilke erfaringer du har med språkangst i klasserommet. Svarene vil bli registrert ved lydopptak, og lydopptakene vil bli slettet senest i 31.12.24.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg er anonyme. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern.

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Natalie Mitchell, og min veileder, Ingrid Kristine Hasund, som vil ha tilgang til opplysningene som blir samlet i denne studien. Vi vil sørge for at navnet ditt, hvilken skole du jobber på og andre personopplysninger vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine etter forskningsprosjektet er avsluttet?

Prosjektet avsluttes 02.05.24. Lydopptakene til intervjuet vil bli slettet når masteroppgaven er levert og har blitt godkjent, senest 31.12.24.

Dine rettigheter.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Natalie Mitchell på mail: nataliem@uia.no eller på telefon: 40461959. Du kan også kontakte min veileder professor Ingrid Kristine Hasund på mail: kristine.hasund@uia.no. Du kan også kontakte Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandører på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Masterstudent Natalie Mitchell

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om dette prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendix 4 – Consent form pupils

Samtykkeerklæring for elever

Dette er et spørsmål til deg om å delta på et forskningsprosjekt om språkangst i Engelskfaget på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det innebærer for deg.

Formålet.

Målet med prosjektet er å lære om språkangst ved muntlighet i Engelskfaget. Målgruppen er lærere og elever i ungdomsskolen. Det som vil bli undersøkt er hvilke hjelpemidler lærere bruker i engelskundervisningen og hvordan du som elev føler deg ved muntlig aktivitet i engelsktimene. Forskningen vil være en del av en masteroppgave i engelsk didaktikk som er den avsluttende oppgaven for studiet Lektorutdanning for trinn 8-13. Målet er å intervju et utvalg lærere og elever, og ha en spørreundersøkelse i noen av klassene til de valgte lærerne. Det vil bli gjennomført individuelle intervjuer med lærere og fokusgruppeintervjuer med elever.

Opplysningene som du oppgir i undersøkelsen skal brukes til arbeid med masteroppgaven. Oppgaven vil bli lagt ut på Universitetet i Agder sine nettsider og databaser. Den kan potensielt bli referert til av andre, men alle opplysningene om deg vil bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å spore deg som deltar i undersøkelsen.

Ansvarlig for forskningsprosjektet.

Masterstudent Natalie Mitchell ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er elev og har Engelskfaget på ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at du deltar et fokusgruppeintervju på mellom 30 og 60 minutter. Spørsmålene vil handle om din språklige bakgrunn, hvordan du synes det er å snakke engelsk høyt i klassen og noen spørsmål om muntlig vurdering. Svarene fra intervjuet vil bli registrert ved lydopptak, og lydopptakene vil bli slettet senest i 31.12.24. Da du er under 18 år må dine foresatte godkjenne at du deltar i dette intervjuet. De må gjerne ta kontakt med meg eller veilederen min om de har spørsmål.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg er anonyme. Det vil

ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern.

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Natalie Mitchell, og min veileder, Ingrid Kristine Hasund, som vil ha tilgang til opplysningene som blir samlet i denne studien. Vi vil sørge for at navnet ditt, hvilken skole du går på og andre personopplysninger vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine etter forskningsprosjektet er avsluttet?

Prosjektet avsluttes 02.05.24. Lydopptakene til intervjuet vil bli slettet når masteroppgaven er levert og har blitt godkjent, senest 31.12.24.

Dine rettigheter.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Natalie Mitchell på mail: nataliem@uia.no eller på telefon: 40461959. Du kan også kontakte min veileder professor Ingrid Kristine Hasund på mail: kristine.hasund@uia.no. Du kan også kontakte Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandører på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Masterstudent Natalie Mitchell

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om dette prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendix 5 – Transcript T1 interview

First teacher interview

Intervjuer: Tusen takk for at du har tatt deg tid til dette, det setter jeg veldig pris på. Og jeg synes det er gøy at du synes det er så spennende, så da passer det ekstra greit at du hadde lyst til å være med. Jeg har spørsmålene både på engelsk og norsk, så det er litt det samme for meg. Hvilket språk du har lyst til å ha intervjuet på?

T1: Kanskje greit å svare på norsk?

Intervjuer: Ja. Så tar ikke jeg noen notater i og med at vi har den [båndopptakeren], så det blir jo mer egentlig en samtale. Så blir jo alt som det står i kontrakten, anonymisert. Vi har jo taushetsplikt i dette yrket, så hvis det kommer frem noe som kan identifisere noen, så anonymiserer jeg det når jeg transkriberer sånn at ingen skal kunne bli kjent igjen.

T1: Ja

Intervjuer: Har du noen spørsmål før vi begynner?

T1: Nei, det tror jeg ikke.

Intervjuer: Nei, ok. Da begynner vi bare litt med bakgrunn. Hvor mange år er det du har jobbet som lærer?

T1: Jeg var ferdigutdannet i 2018, men så har jeg vært i permisjon i to omganger da, så tre og et halvt år.

Intervjuer: Så greit. Og hvilke fag er det du underviser i?

T1: Jeg underviser i engelsk, samfunnsfag, KRLE og vanligvis norsk, men ikke i år.

Intervjuer: Har du alltid undervist i de samme fagene?

T1: Nei, norsk har jeg tatt som videreutdanning i etter tid, men ellers har de andre. Ja.

Intervjuer: Ja, og da er det neste spørsmålet hvilken utdanning har du?

T1: Jeg har en bachelorgrad i historie, årsstudium i sosiologi, årsstudium i engelsk og så har jeg PPU. Og årsstudium i Nordisk.

Intervjuer: Ja, og årsstudium i Nordisk det tok du etter som du nevnte.

T1: Ja.

Intervjuer: Ja, og hvilke aldersgrupper har du undervist for siden du ble lærer?

T1: Jeg har undervist. begynte på syvende trinn, så gikk jeg videre på femte trinn. Og så da niende trinn i to omganger.

Intervjuer: Og det er der du er nå? Og du har vært der en liten stund?

T1: Ja.

Intervjuer: Yes. Da går vi litt videre til teacher's beliefs towards oral communication in the classroom. Hvor mye fokuserer du på snakking eller muntlig kommunikasjon i klasserommet i forhold til for eksempel skrijving og lesing?

T1: Jeg legger nok hovedvekt på muntlig aktivitet. Jeg prøver at det skal være noe muntlig aktivitet i par eller gruppe hver eneste time. Sånn i hovedsak. I engelsk fordypning, enda mer.

Intervjuer: Ja. Og hvorfor ekstra der?

T1: Det er en mindre gruppe, elleve elever. Læreplanmålene er mye mer åpne og legger mer til rette for muntlig aktivitet. I tillegg så er det en klasse hvor veldig mange av elevene har lese- og skrivevansker og kanskje vegrer seg mye mer for lesing enn for muntlig aktivitet. Så jeg følger egentlig elevenes behov da.

Intervjuer: Så bra. Synes du muntlig kommunikasjon er viktig? Du var jo litt inne på det nå. Hvorfor eller hvorfor ikke?

T1: Muntlig aktivitet er kjempeviktig. De kommer til å ville bruke mye muntlig engelsk. Også vet vi jo det at å kvie seg ekstra og være engstelig for å prate, det er noe som kan forplante seg og gro dypere hvis de ikke blir vant til å prate både norsk og engelsk. Så terskelen blir høy etter hvert. Så jeg tenker det at hvis man klarer å holde den der litt barnlige tilnærmingen til å være muntlig i klasserommet langt ut i ungdomsskolen, så vil de få det lettere senere.

Intervjuer: Hva mener du med «barnlig»?

T1: På barneskolen så har folk gjerne ikke de samme sosiale sperrene, så der er det jo mye mer muntlig aktivitet i klasserommene, både jenter og gutter. Og så kommer de til et punkt, gjerne på niende trinn ofte, hvor det blir vanskelig. Også fordi at de er mer dømmende til hverandre også. Og klassemiljøet blir, hva skal man si, det blir litt mer avstand mellom elevene, sosialt sett.

Intervjuer: Jo eldre de blir eller på niende trinn typisk?

T1: Ja.

Intervjuer: Hva fokuserer du på når det kommer til muntlig kommunikasjon?

T1: Jeg fokuserer på at de alltid skal være forberedt, at de skal kunne forberede seg litt på hva de skal kunne si. Aldri sette noen ut med et spørsmål som de ikke ønsker å svare på. De aller fleste som ikke, det er bare et få tall elever som kan tenke seg å rekke opp hånde på direkten av et spørsmål i engelskklasserommet. Så da er det typisk ja, IGP da, at vi først tar noe individuelt så de kan lese, forberede eller tenke. Tenke/skrive kanskje. Prate med sidemannen og så eventuelt si det høyt i klasserommet etterpå.

Intervjuer: Så de får liksom jobbet seg opp litt guts kanskje da?

T1: Ja, og bekreftelse på at det de har er riktig. For det er og noe som er sårt for de, det å si noe feil.

Intervjuer: Ja, så bra. Snakker du kun engelsk i klasserommet, eller hender det at du går over til norsk?

T1: Jeg prater kun engelsk i klasserommet, med mindre det er typisk en beskjed om en vurdering som kan være greit å få på norsk.

Intervjuer: Ja, og hvorfor velger du å kun snakke engelsk?

T1: Det er fordi at de må bli eksponert for det på alle mulige vis. Og ikke tenke selv at man kan bytte språk i engelsk klasserommet. Så det å sette et eksempel der.

Intervjuer: Så for kontinuitet da?

T1: Ja.

Intervjuer: Hva gjør du hvis elevene ikke snakker engelsk i en situasjon hvor det er forventet av dem? Gjerne forklar litt, går du inn og gjør noe spesielt da?

T1: Ja. Da er det å prøve, og det gjør man generelt i klasserommet, å prøve og ha en god stemning i klasserommet. Og ha en sånn lettbeint, lavskuldret måte å prate til elevene på. Også minne de på at, man sier jo typisk, «just remember, it's English class now».

Intervjuer: Ja på engelsk.

T1: Ja.

Intervjuer: Ja, så bra. Vi går litt videre til klassene. Hvor mange elever har du i klassene dine?

T1: Jeg har to ordinære engelsk klasser med 25 stykk i hver klasse, og så har jeg en engelsk fordypning hvor jeg har 11 elever.

Intervjuer: Opplever du at de liker å snakke engelsk i klassen?

T1: Mange gjør ikke det nei. Og mange har, ja, de kommer bort tidlig i skoleåret og så sier de at de ikke vil prate høyt.

Intervjuer: Så de sier bare «jeg vil ikke» eller «det liker jeg ikke»?

T1: Ja. Og veldig mange sier det i andre fag og, for eksempel samfunnsfag og KRLE, at de er ikke noe glad i og blir spurt med mindre de rekker opp hånda.

Intervjuer: Så det gjelder flere fag?

T1: Som regel for de som sier ifra, da gjelder det samtlige fag.

Intervjuer: Har du noen gang opplevd at det er noen elever som nekter å snakke engelsk høyt i klassen? Enten hvis du spør de om de kan snakke eller, litt egentlig det vi allerede har snakket om nå, at de har sagt ifra at «jeg vil ikke». Opplever du at de nekter, og hvordan, hva gjør du da?

T1: Veldig mange kan svare «I don't know», så vet jeg at de har et svar, så har jeg hørt det før i gruppe. Og da pusher jeg ikke noe mer på det. Så er det heller noe man kan ta på tomannshånd etterpå, sånn «hvorfor sa du I don't know, du hadde jo et svar, jeg hørte deg tidligere». Og da er det jo som regel svaret at «nei, jeg visste ikke hvordan jeg skulle si det» eller ja. Men de fleste nekter ikke, men de sier da som regel «I don't know» eller så peker de litt på sidemannen og sier «she has the answer» eller ett eller annet.

Intervjuer: Så de liksom prøver å dytte det litt vekk på en måte? Eller de prøver å unngå det?

T1: Ja.

Intervjuer: Og etterpå da, hvis du snakker med dem, hva pleier de å si da? Har du hatt noen opplevelser hvor de forklarer hva de føler, eller hva de tenker?

T1: De fleste sier jo det at de ser ikke helt poenget med å være muntlig alltid i klasserommet høyt. Og at de er redd for at, ja, som regel er de redd for «blikking». Jeg opplever at de er redd at de får blikk, hånlige blikk hvis de sier noe feil eller sier noe på en norsk måte eller ett eller annet sånn.

Intervjuer: Kanskje litt redd for å være annerledes på en måte?

T1: Ja.

Intervjuer: Har du opplevd elever som nekter å snakke engelsk i mindre grupper? Altså ikke høyt foran klassen, men når de er, som du snakket om tidligere, i mindre grupper eller to og to?

T1: Ja, i den ene klassen så har jeg mange sjenerte elever. Og da er det mange som er stille, men ikke nekter, de sier få ord og snakker lavt. Nekter aldri, men tar nok liten plass i gruppa.

Intervjuer: Hva gjør du da? Har du noe spesielt du tyr til når du opplever det?

T1: Nei, for akkurat det. Det er noen elever som er såpass engstelige eller såpass. De har et apparat rundt seg som er mer enn bare faglærer. Så som regel henviser jeg der til sosial lærer eller til helsesykepleier, så tar de samtalen videre. For det at det er perioder som er verre enn andre i forhold til de å ikke tørre å ta ordet.

Intervjuer: Ja, men så fint. Hva pleier du å gjøre når du merker at noen ikke vil snakke slik som beskrevet i de to forrige spørsmålene? Vi har jo vært litt inn på det, men jeg vet ikke om du vil legge til noe der?

T1: Ja, det er jo litt gruppesammensetning. Vi har jo et ansvar for at de skal trygges. Så nå prøver vi i den ene klassen hvor det er mindre muntlig aktivitet, å sette de gutt-gutt og jente-jente. Fordi det handler litt om også erkjenne at de trenger litt, de trenger kanskje mer trygghet enn vi skulle ønske de trengte.

Intervjuer: Føler du at det hjelper da, når de er på en måte bare jenter eller bare gutter?

T1: Ja, det opplever vi at hjelper. Og ikke bare, vi må tenke hva slags jenter vi setter sammen og ja. Men det er viktig, for hvis ikke så melder de seg ut. Og spesielt i fremmedspråk, at det er kjempevanskelig.

Intervjuer: Opplever du at det er flere gutter eller flere jenter som kan slite med dette, eller?

T1: Ja, i hovedsak jenter.

Intervjuer: Ja. Så da er det som du nevnte ekstra viktig med de jentegruppene.

T1: Ja, gutter har jo en annen strategi. Veldig mange gutter tar på en tullete aksent for eksempel, som en måte for å vise at de er flau, men allikevel, ja, jeg opplever at de er mer delaktige. Men de må kanskje tulle det bort.

Intervjuer: Ja, det er jo veldig interessant. Så jentene er mer stille da kanskje?

T1: Jentene går mer i «I don't know» ja.

Intervjuer: Ja ikke sant. Ok, da går vi litt videre til foreign language anxiety. Vi har jo snakket om litt sånn generelt det med muntlighet i timene. Har du hørt om fremmedspråks angst i utdannelsen din eller i jobben din?

T1: Nei, det har jeg ikke.

Intervjuer: Hvis nei, har du hørt om elever som er nervøse eller redde når de skal snakke et annet språk enn morsmålet sitt? I utdanningen eller i jobben din.

T1: Ja, det har jeg hørt i utdanningen.

Intervjuer: Hva har du blitt lært da, eller hva er det som har blitt nevnt?

T1: Det er jo det her IGP. At man alltid skal fokusere på det. Da er det å la de summe seg først, alene individuelt.

Intervjuer: Er det det samme som think-pair-share?

T1: Ja, det er nok det samme. Individuelt, gruppe, plenum.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Når var det du var innom det i løpet av studiet ditt?

T1: Nå har jo ikke jeg tatt en typisk lektorutdanning eller grunnskolelærerutdanning, men vi hadde det når vi hadde engelsk didaktikk på PPU.

Intervjuer: Spennende. Hvordan vil du definere fremmedspråks angst?

T1: Jeg tenker det er jo en situasjonsbestemt angst som rammer egentlig veldig mange. En frykt for å, jeg vil nok si en frykt for å dumme seg ut eller en frykt for å. Man fremstår jo lite eller mindre intelligent hvis man har et dårlig språk. Det gjelder nok også folk som ikke har norsk som morsmål. Det at opplevelsen av å fremstå som en mindre intelligent person eller en person som ikke ja, ikke har kontroll, ikke er verdensvant, jeg vet ikke. Det er ett eller annet rundt det som jeg tror sitter hos folk, i forhold til språk da.

Intervjuer: Det er jo veldig det du sier, at det er situasjonsbestemt. Det er jo, som du sier, når en snakker et annet språk, så blir det trigget da. Horwitz, Horwitz og Cope var noen av de første som begynte å undersøke dette. Og de sin definisjon sier at det er en "distinct complex of self-perception, beliefs, feelings, and learning arising from the uniqueness of the language learning process". Og det er jo akkurat det du er inne på. Så det er jo litt vittig at du ikke har lært om FLA konkret, men så vet du hva noe om hva det er.

T1: Ja, og vi har jo sikkert lært det, og jeg har hørt de to navnene og i, ja.

Intervjuer: Ja, ikke sant, og det synes jeg er veldig interessant. Vi går litt videre, i hvilke situasjoner tror du at elevene dine opplever fremmedspråks angst? Er det noen konkrete tilfeller eller konkrete situasjoner?

T1: Ja. Det er når vi har muntlige vurderinger i engelsk. Typisk fagsamtale hvor de kommer i grupper på to til tre og så skal de prate om et bestemt tema med meg. Og der er gruppesammensetningen helt enormt viktig fordi det kan virkelig fremme eller hemme prestasjonen helt enormt. Er de ikke trygge på gruppe, og er de ikke trygge på læreren selvfølgelig, så går det ofte i ball for mange og at de ikke får frem noen ting. Også fordi at det ikke bare blir fremmedspråks angst, men også angst for vurderingssituasjoner i seg selv.

Intervjuer: Ja sånn som prestasjonsangst. Og du er jo litt inne på det at når andre er til stede, som man kanskje ikke er helt trygg på, så kan jo det trigge.

T1: Ja. Ideelt sett så skulle jo alle klasser vært 11 stykk på en måte, men det går ikke. Men generelt merker jeg at folk er engstelige i klasserommet, redd for at jeg skal spør de, redd for å bli satt ut og måtte si noe.

Intervjuer: Hva gjør elevene når de opplever den angsten eller den engstelsen i klasserommet?

T1: Nei jeg tror nok de bare prøver å gjøre seg usynlige, prøver å forsvinne litt. Gå på do, det er det veldig mange som gjør.

Intervjuer: Ja, ok, så mange kjenner at nå kommer det en situasjon hvor jeg muligens kan bli spurt?

T1: Ja, mange må ofte på do i det vi skal sette oss i grupper for eksempel. Så det er nok en typisk unnvikelsesstrategi for mange.

Intervjuer: Har noen av elevene sagt til deg at de har angst for å snakke et annet språk? Er det noe de kanskje er klar over selv eller er det mer sånn at de sier de ikke liker å prate i noen timer?

T1: Nei jeg tenker det er mer generelt sett.

Intervjuer: Du har jo vært litt inne på det, men hvordan tilrettelegger du for elevene dine som sliter med muntlig kommunikasjon?

T1: Det er jo dette med gruppesammensetninger, at vi må tenke på trygghet.

Intervjuer: Ja, for når du nevnte det med fagsamtaler nå, er det den formen dere bruker for muntlig vurdering?

T1: I hovedsak, ja.

Intervjuer: Har dere presentasjoner for eksempel?

T1: Ja, det har vi.

Intervjuer: Merker du forskjell på elevene når du har fagsamtale og når de skal ha presentasjoner foran klassen?

T1: Presentasjoner er jo en kunstig vurderingsform fordi det er innøvd manus. Og vi har ikke begynt med å stille oppfølgings spørsmål til presentasjoner av den grunn at det er, ja, vi skal ikke sette de ut. Så nei jeg opplever at elever ofte er relativt trygge i muntlige presentasjoner fordi at de har noe å øve på, de vet at de ikke blir satt ut av noe som helst annet enn det de har øvd på. Også er det mange elever som får innvilget ønske om å ha det foran liten gruppe, så det er vi ofte rause på.

Intervjuer: På hvilken måte eller måter tror du at fremmedspråks angst henger sammen med læringsutbyttet til elevene?

T1: Jeg tror nok at det henger veldig sammen fordi man merker at elever som ikke prater ofte også er svake i muntlig engelsk. Men jeg tror nok at om man skulle kunne vurdert ut ifra muntlig prestasjon tror jeg mange kan klare seg helt greit hvis de får et manus å øve på, men det frie. Hvis de aldri eksponeres vil de heller aldri, ja.

Intervjuer: At det blir vanskelig?

T1: Ja. Og da spesielt i forhold til uttale av typisk schwa og th-lyder, bare sånne enkle ting som man tenker at de kan fordi de eksponeres så mye for engelsk, men de har det ikke helt.

Intervjuer: Så de blir eksponert, men de får ikke brukt det? De får ikke brukt språket nok til å lære disse tingene da?

T1: Ja. Nei, jeg tror nok at de aller fleste elever har en veldig god forståelse av engelsk, og det å lytte til engelsk, en veldig god forståelse. Men så er det skriftlig kommunikasjon og muntlig kommunikasjon som, ja, det kommer ikke naturlig selv om vi tenker at de er så eksponert.

Intervjuer: Så det blir på en måte en falsk «perception» holdt jeg på å si, som kanskje noen lærere har? At «de blir jo eksponert hele tiden, da kan de det». Eller «de er på sosiale medier og tok-tok så da kan de det». Men som du sier så bruker de det jo ikke, er det det du mener?

T1: Ja, i stor grad.

Intervjuer: Tror du at språkangst er knyttet sammen med prestasjonsangst eller et ønske om å være perfekt i en klasseromssetting?

T1: Ja. Det tror jeg.

Intervjuer: Er det noe du merker på elevene?

T1: De som er engstelige, som nevnt tidligere, er jo engstelige i alle fag. Men så har du noen som typisk kan være veldig muntlig aktive i norsk eller i samfunnsfag, men som ikke er det i engelsk fordi der er det større risiko for at de dummer seg ut, som de opplever det.

Intervjuer: Det blir en ekstra faktor?

T1: Ja. Men at de kan være veldig trygge i matematikk fordi det vet at, ja. Mange kan være ganske suverene i språk, men så kan de slite i språk. Så jeg kan oppleve elever som innadvendte og sjenerte, mens mattelæreren ikke har det inntrykket i det hele tatt.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Og tenker du at det henger sammen med det at de vil være perfekte, så tørr de ikke å snakke, men i matte er det lettere for da snakker de kanskje ikke så mye? Eller?

T1: De skal være veldig sikre på svaret sitt før de sier noe. I matte så vet de svaret, og det er kanskje tettere samarbeid med de man sitter ved siden av, man får bekreftelse hele tiden på at det du har er riktig, så kan du si det.

Intervjuer: Ikke sant. Tror du fremmedspråks angst er knyttet sammen med eller trigget av noe annet enn de tingene vi har snakket om?

T1: Ja det er jo generell angst og klassemiljøet, selvfølgelig.

Intervjuer: Vil du utdype litt det med begge deler, først angst og så klassemiljø?

T1: Jeg tror nok en generell angst som jo flere og flere. Det er jo veldig få som diagnostiseres med angst på skolen. Men som vi tenker kanskje kan ha en type angst. Det forplanter seg jo i alle fag. Ofte, ikke nødvendigvis, men sosialt også. Nå kan ikke jeg si så mye om angst sånn, men jeg merker at det er de samme i alle fag. I forhold til klassemiljø så merker jeg at, jeg har jo to klasser i engelsk, og i den ene klassen opplever jeg at klassemiljøet er mye bedre.

Intervjuer: Hvorfor?

T1: Det er nok noe med elevgruppa også, at elevgruppa har nok stilt litt likere fra barneskolen av og det er jo to barneskoler som går her, og at det er litt mer jevnt fordelt fra de to skolene. Og det faglige nivået er egentlig ganske likt i begge klassene. I begge klassene er det relativt, generelt sett, mange svake elever i alle fag. Men den ene klassen har kanskje litt mer, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal beskrive det, kanskje litt mer konkurranseinstinkt i den klassen. Nei jeg vet ikke, det er ett eller annet som gjør at det er et litt mer levende klasserom.

Intervjuer: Så de snakker mer?

T1: De snakker mer, ja. Og de er ikke sterkere, de er ikke faglig sterkere. Jeg hadde de i gym i fjor da jeg kom tilbake etter permisjon, og da var de drevet av konkurranseinstinkt hele gjengen. Så kollektivt ja. Men så tror jeg ikke de har det i, nei jeg vet ikke, det virker som de leker mer sammen.

Intervjuer: Er de mer sammensveiset enn den andre gjengen?

T1: Ja, det er de nok.

Intervjuer: Hva kan man gjøre for å på en måte få bedre klassemiljø, hvis det går an å spørre et så stort spørsmål?

T1: Ja det er jo akkurat det, jeg tror man bare må leke mer med dem. Jeg tror de har lekt mye sammen og at de har liksom.

Intervjuer: Lært hverandre å kjenne? På en måte som er litt mer lavterskel.

T1: Ja, og som ikke er koblet til noe press. Det er jo prestasjon, men det er typisk kanonball, så det er ikke liksom. I den andre klassen der er de spesielt jentegruppen er ganske delt. Der er

det også en jentegruppe som har mye angst generelt, eller som er mye engstelige, innesluttet og lukket, og vanskelig for de andre å komme inn på.

Intervjuer: Og den gjengen er mye sammen med hverandre?

T1: Ja. Så det er nok, vi har prøvd å jobbe med klassemiljø der, men det er. Vi må nok jobbe mer med det og prøve å finne ut hvilken måte vi kan gjøre det på, om det er å. Ja, vi må nok ut av skolen mer.

Intervjuer: Ja, det er nok ikke noen «quick fix».

T1: Nei. Også tror jeg at det er så etablerte strukturer som ikke de kommer seg unna helt. Så vi må ta de ut av skolen og ut i typisk naturen, på helt andre arenaer og være sammen.

Intervjuer: Så det er på en måte i klasserommet at det kanskje kan være, at det er det som trigger, at de er sammen i klasserommet? At det også kan være mer å trigge fremmedspråks angst?

T1: Ja, jeg tror at det. Jo mindre de er sammen på andre arenaer, jo mer blir de allerede eksisterende strukturene etablert, hvis du skjønner.

Intervjuer: Ja. Så hvis du tar de med ut og bryter de litt opp, så blir de bedre kjent og da kan det føre til bedre klassemiljø?

T1: Ja. Det tror jeg nok. Vi hadde en aktivitet i den første engelsktimen som egentlig var veldig suksess i klasserommet da. Og da hadde vi en sånn speed-dating aktig greie, eller det var typisk et sånt «reunion party», de skulle late som at de var på reunion femten år frem i tid. Så skulle de fortelle historier om hverandre da. Og det funket. Da pratet de aller fleste i hvert fall. Så hvis vi hadde tatt det litt over lengre tid, sånn at man faktisk tvinger de til å prate med hverandre og gir de noe å prate om, det er jo det. De vet jo ofte ikke hva de skal prate om til hverandre, verken på norsk eller engelsk, når de blir bedt om å prate.

Intervjuer: Så ved å gi de et tema, så er det lettere for dem?

T1: Ja de fikk en karakter på en måte. De skulle være seg selv, men de fikk en sånn «dette har skjedd med deg siden du gikk ut av ungdomsskolen.» så skulle de få det inn i samtalen da.

Intervjuer: Føler du at det blir lettere for dem å snakke sammen da, hvis de blir tildelt en karakter?

T1: Ja.

Intervjuer: Og hvorfor tror du det?

T1: Fordi jeg tror de tar seg selv litt ut av det. At de blir det mindre fokus på «meg og mitt» og mer på bare at nå er jeg bare «Karen fra Minnesota». Det kan være lettere.

Intervjuer: Ja, du distanserer deg på en måte.

T1: Ja. Det er jo samme med disse guttene som snakker i sørstatsdialekt, for da er de plutselig ikke seg selv lenger. Og det, ja.

Intervjuer: Ja det er veldig interessant. Da går vi litt videre til. Har du noe du vil legge til i forhold til det vi har snakket om allerede?

T1: Nei, det tror jeg ikke.

Intervjuer: Nei, ok. Da går vi litt videre til vurdering. Hvordan pleier du å vurdere elevene dine i engelsk? Sånn generelt.

T1: Nå er det jo litt det her med at skriftlig vurdering er vanskelig for tiden med Chat GPT, så vi har brukt disse fagsamtalene som egentlig er veldig ok, så lenge de er trygge i gruppa. Da får de jo øvd seg på det med det spontane språket som vi får vurdert mer der. I engelsk fordypning har vi en innspilt greie hvor de spiller inn en slags presentasjon. Da blir ofte vurderinga kanskje litt kunstig høy også fordi det er innøvd og de kan pause og spole og klippe og lime. Men allikevel er det en fin prøvelse på å lytte til seg selv og sitt eget språk. Og bli litt vant til sin egen stemme, ja. Så det er jo de to i hovedsak, i tillegg til skriftlig vurdering.

Intervjuer: Har dere mye skriftlig vurdering?

T1: Vi hadde en nå før høst ferien, sånt leserinnlegg.

Intervjuer: Gjør de det på skolen eller hjemme?

T1: Nei det er jo det som er, de skal jo egentlig gjøre det på skolen, men så gjør vi det over to uker og da tar de det jo med seg hjem også. Vi har jo i tillegg terminprøver hvor de sitter og jobber på skolen. Så hvis den er kunstig høy den første de hadde, den som de har hatt hjemme, så blir ikke den tatt med i beregningen i forhold til karaktergrunnlaget.

Intervjuer: Og de har eksamen i 10. så de kan bli trukket opp i både skriftlig og muntlig?

T1: Ja.

Intervjuer: Ja så det er jo viktig å øve seg på begge deler kan jeg tenke meg.

T1: Ja.

Intervjuer: Hvor ofte har dere muntlig vurdering? I løpet av ett semester for eksempel.

T1: En til to ganger.

Intervjuer: Og da er det fagsamtaler som regel?

T1: Ja. Vi har prøvd andre ting, men det er det vi føler er det beste. Vi har prøvd noe som heter klasseromsmodellen, hvor de da sitter i klasserommet i grupper, så skal de prate om temaet mens læreren kommer rundt og lytter. Men det er vanskelig å vurdere og så er det drevet av konkurranse om å få sagt noe. Så da er fagsamtale den mest ryddige måten å gjøre det på.

Intervjuer: Ja. Vurderer du elevene hver gang de snakker, altså formativ vurdering? Hvis de svarer på noe i timene og sånn?

T1: Ja, i alle muntlige fag så sier man det at de kan ikke trekkes ned av inaktivitet i klasserommet, men de kan trekkes opp. Så typisk hvis de ligger og vipper mellom to karakterer og er muntlige aktive, og muntlige aktive på en god måte, så trekkes det opp. Og der prøver vi å være raus også. At de faktisk ser at «ok, jeg blir faktisk trukket opp,» og at det ikke bare er noe vi truer med.

Intervjuer: Ja det er nok motiverende og føle at man blir løftet opp litt.

T1: Ja. Og så tenker jeg at det er, altså man kan se litt annerledes på det, men at man kan være litt raus med karakteren opp hvis de har vært aktive. At de settes nesten alltid opp da.

Intervjuer: Vet elevene alltid når de blir vurdert?

T1: Ja i hovedsak så minner jeg dem alltid på dette med muntlig aktivitet sånn at de skjønner at. Men de er veldig på det med at «trekkes vi ned?», og det er jo viktig å få frem at nei, man trekkes ikke ned for å være en person som er engstelig i klasserommet. Men det vil heller ikke da trekke deg opp. Så hvis man får en 4+ og en 4+, og de ikke sier noe, så blir det nok karakteren 4.

Intervjuer: Ja, men hvis de da har vært muntlig aktive og prøvd å svare og har snakket, så kan de bli trukket opp til en 5er?

T1: Ja, det stemmer.

Intervjuer: Det virker som en fin måte å gjøre det på.

T1: Ja, men det er nok også urettferdig i forhold til de som ikke, eller de som ikke har de samme forutsetningene.

Intervjuer: Hva gjør du med de da? Eller har du noe annet du kan gjøre for å hjelpe dem ekstra?

T1: Nei, jeg burde jo det. Men jeg har ikke gjort det foreløpig. Men det er jo noe man burde gjøre. Det er litt det at vi er redd for at vi tilrettelegger noe voldsomt og at det blir, eller at det er veldig mange som da ønsker den løsningen med å tilrettelegge på et grupperom på en måte. Og det, spesielt i den ene klassen har det i perioder vært et så stort problem at alle skal tilrettelegges og alle skal ut av klasserommet på grupperom. Og av og til må vi da bare ta det litt «old school» og si at «nå prater vi høyt og vi prater foran alle».

Intervjuer: Ja, ikke sant. Hvordan reagerer de når du sier det?

T1: De aller fleste sier at de skjønner det, og skjønner at de må si noe og at det er helt greit.

Intervjuer: Tror du det kan hjelpe de? Det å faktisk pushe de litt, eller tror du det hjelper de mer å ta de på et grupperom?

T1: Jeg tror det hjelper å pushe dem. Jeg tror de som har særskilte grunner for å bli tatt ut på grupperom skal det, men da skal de ha pratet med andre enn meg.

Intervjuer: Kanskje ha en IOP eller kanskje ikke helt der heller, men at de har et grunnlag for å få tilrettelegging.

T1: Hvis de er involvert typisk på minirisk eller hos ABUP eller noe som tilsier at de trenger dette. Men ikke fordi de er sjenerte, for det ligger jo veldig i alderen også. Og det er noe de også må vokse seg litt ut av, dessverre, men det er nødvendig.

Intervjuer: Og da tenker du at det hjelper å pushe dem?

T1: Ja. Og generelt for klassemiljøet at alle er synlige i klassen. Og det blir det ikke hvis alle er på grupperom.

Intervjuer: Nei det er sant. Og ja det kan jo forbedre klassemiljøet også hvis alle deltar på en måte.

T1: Ja, og de kan høre at det er noen som har samme, rare norsk-engelsk aksent som de, og at det er liksom.

Intervjuer: Ja, at det blir mer lov eller greit på en måte?

T1: Ja, det er det jeg opplever.

Intervjuer: Hvilken type feedback gir du elevene dine etter en muntlig vurdering?

T1: Da gir jeg en muntlig tilbakemelding, direkte etterpå. Så tar jeg enten og skriver litt stikkord ned, eller så skriver jeg bare «muntlig vurdering gitt etter fagsamtale» for eksempel. Opplever at muntlig vurdering må gis muntlig tilbakemelding direkte eller med en gang, sånn at de har det ferskt i minnet de også.

Intervjuer: Ja, for er det alltid gruppe fagsamtaler, eller er det en og en noen ganger og?

T1: Vi har ikke hatt en og en, da har det vært særskilte grunner som IOPer og sånn.

Intervjuer: Ja. Men når de da er for eksempel to eller tre, gir du de tilbakemelding foran de andre, eller tar du de inn en og en og gir tilbakemelding til hver enkelt?

T1: Tar de inn en og en og gir tilbakemelding.

Intervjuer: Får de da karakter?

T1: Ja.

Intervjuer: Er det sånn at de får tilnærmet lik karakter, opplever du det? Eller er det veldig forskjell?

T1: Det kan være veldig forskjell, ja. Så er det litt sånn, skal man alltid gi karakter? Eller kan man bare gi måloppnåelse? Men vi opplever at veldig mange elever ønsker karakteren, fordi at de tolker alltid uansett en sånn måloppnåelse til en karakter. Det er jo dessverre litt sånn systemet er.

Intervjuer: Hva slags type feedback får du før og etter en sånn muntlig prøve eller muntlig vurdering? Av elevene.

T1: De aller fleste opplever det som ok, de fleste føler de får en bedre karakter enn de får skriftlig. Selv de sjenerte elevene.

Intervjuer: Ja, det er jo veldig interessant synes jeg.

T1: Ja. Så er det nok noen elever som og ligger på en 5er skriftlig og en 3er muntlig. Men det er jo en sånn, der er det mange ting som gjør at de kvier seg muntlig. Og så har de også akseptert at de ikke søker etter en høyere karakter muntlig nødvendigvis, de kjenner veldig sine begrensninger på det.

Intervjuer: Så de velger på en måte å ikke.

T1: Ja, de skulle ønske skolen var hovedsakelig skriftlig.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Da er det egentlig bare om det er noe du ønsker å tilføye eller om du har noen kommentarer? Så det er det siste spørsmålet mitt, er det noe du ønsker å legge til?

T1: Nei, det tror jeg ikke.

Intervjuer: Så bra, tusen takk. Dette var jo helt supert.

Appendix 6 – Transcript T2 interview

Second teacher interview

Intervjuer: Takk for at du ville delta! Vil du ha intervjuet på norsk eller engelsk?

T2: Vi kan godt ha det på norsk, eller det som passer best for deg?

Intervjuer: Ja, jeg har det på begge språkene så det er det samme. Vi begynner litt med bakgrunn, så går vi videre på dine syn om muntlig kommunikasjon i klasserommet, så går vi litt videre på klassen din, så fremmedspråks angst og så vurdering. Da setter vi bare i gang. Hvor mange år har du jobbet som lærer?

T2: Jeg har jobbet som lærer. Jeg begynte i 94, så da blir det jo. Nei, jeg begynte i 95. Så da er det jo altså. Ja, 27, 28 år noe sånn. Og så har jeg hatt noen år i permisjon. Men sånn ja.

Intervjuer: Og hvilke fag er det du underviser i?

T2: I fagkretsen min så har jeg spansk. Det har jeg tatt etter hvert. Og engelsk, musikk og KRLE har jeg hatt hele tiden.

Intervjuer: Ja. Og hvilken utdanning har du?

T2: Jeg har tatt fag. Jeg tok først musikk grunnfag, for jeg tok fagene på lærerskolen. Og så har jeg tatt mellomfag i engelsk og mellomfag i kristendom, og så tok jeg exphil og exfac, og så har jeg tatt. Jeg tok som sagt spansk som etterutdanning, så da har jeg et år med spansk.

Intervjuer: Ja, er det lenge siden?

T2: den første delen tok jeg i 2005-2006 på kvelder og ettermiddager, og den andre delen tok jeg i 2013-2014.

Intervjuer: Og så jobbet du som spansklærer fra 2005-2006?

T2: Ja.

Intervjuer: Og hvilke aldersgrupper har du undervist?

T2: I engelsk så har jeg undervist. I førsteåret mitt så var jeg på en 1-10 skole fra 3. til 9. De siste 15-20 årene, mest ungdomsskole.

Intervjuer: På forskjellige trinn da?

T2: Ja.

Intervjuer: Spennende, og hvilken aldersgruppe underviser du nå?

T2: I engelsk, 9. trinn.

Intervjuer: Og de andre fagene?

T2: Spansk 8., 9., og 10. trinn. Litt støtte i engelsk på 8. faktisk. KRLE underviser jeg ikke og heller ikke. Jo, nå har jeg musikk på 10. forresten.

Intervjuer: Ok, da går vi videre til dine syn i forhold til muntlig kommunikasjon i klasserommet. Hvor mye fokuserer du på snakking eller muntlig kommunikasjon i klasserommet, i forhold til for eksempel lesing eller skriving?

T2: Jeg bruker det ganske mye. Jeg bruker det. Ja, altså, gjennomsnittlig så bruker vi mer tid på å snakke enn å skrive.

Intervjuer: Og lesing, er det noe dere bruker mye tid på?

T2: Nei, ikke veldig mye. Altså, at vi leser sammen eller at de lytter. Men, ja, altså ikke så mye tid på lesing egentlig. Men ofte henger det jo mye sammen med den muntlige aktiviteten som kommer. At de leser en tekst, at en jobber med den teksten, at de diskuterer, tenker og reflekterer rundt den.

Intervjuer: Ja, så det henger litt sammen. Men mest muntlig?

T2: Ja, men stillelesning for seg selv, det er det ikke veldig mye tid, nei.

Intervjuer: Synes du muntlig kommunikasjon er viktig? Hvorfor eller hvorfor ikke?

T2: Ja. Jeg synes det er viktig med muntlig kommunikasjon. For å bli trygg, for å ufarliggjøre det å snakke engelsk høyt foran andre. Ehm. Ja.

Intervjuer: Og hva fokuserer du på når det kommer til muntlig kommunikasjon? Er det noen hovedområder?

T2: Nei da er det jo litt i forhold til at de på en måte klarer å være saklige i forhold til de temaene vi har, at de klarer å ha noen egne tanker i forhold til de temaene vi har. Og selvfølgelig også at de klarer. Men da er det jo ikke vurderingssituasjoner, så da er det mest viktig for meg at de faktisk tør å si noe. Jeg tenker i forhold til hva jeg vet at de er i stand til å få til.

Intervjuer: Pusher du de litt?

T2: Ja, jeg pusher litt hvis det er noen elever som jeg vet egentlig er kjempegode, og som velger å svare på norsk. Så pusher jeg de, ja.

Intervjuer: Snakker du kun engelsk i klasserommet?

T2: Nei, og det er litt etter ønske fra noen elever og, som synes det er kjempevanskelig. I den ene klassen særlig. Eller så snakker jeg engelsk når jeg introduserer tema og når vi snakker om tekst og sånn. Hvis vi jobber med grammatikk så gjennomgår jeg det på norsk.

Intervjuer: Er det også for at du har fått tilbakemelding på det?

T2: Det er for å få flest mulig med. At alle skal være med og skjønne. Men i den ene klassen fikk jeg ønske om det skulle være mer på norsk. Fordi de faller av. Og så er det jo det der spriket mot de som er flinke nok til å alltid kunne ha det på engelsk. Så hvem skal man ta hensyn til da?

Intervjuer: Hva gjør du når elevene ikke snakker engelsk i en situasjon hvor det er forventet av dem?

T2: Da kommenterer jeg det. Hvis de sitter og snakker. I gruppe eller med læringspartneren sin. Og de bare snakker norsk, så kommenterer jeg det og ber de snakke engelsk.

Intervjuer: Og gjør de det da?

T2: Ja. Noen. Mange gjør det. De fleste gjør det. Og så gjør de det en stund. Når de ser at jeg er der og når jeg ikke kan høre de lenger, så kan det være at de skifter igjen. Men ja, bare de fleste gjør det da.

Intervjuer: Ja en kan jo bare si ifra. Det er jo det en kan gjøre. Så fint. Da går vi litt videre til klassen. Hvor mange engelskklasser har du nå?

Intervjuer: To på 9. trinn.

Intervjuer: Og hvor mange elever har du i hver av klassene?

T2: Når alle er der, så er de. 26 er veldig sjeldent. Så 24-25 i den ene klassen, og det samme i den andre.

Intervjuer: Så fint. Og opplever du at elevene dine liker å snakke engelsk i klassen?

T2: Både ja og nei. Noen er ikke så redde for det, men noen er. Altså, de er redde for hverandre, redde for å si noe feil. Men mange av de er veldig flinke. Og oftest er det de som gamer mye, som tør å være mest aktive, for de er vant til å snakke engelsk. Når de spiller med andre.

Intervjuer: Det er ikke bare det at de blir eksponert for det, men de bruker det også?

T2: Ja.

Intervjuer: Er det veldig forskjell på de to klassene? Er det mange som liker å snakke engelsk i den ene klassen, og i den andre færre? Eller er det litt jevnt over likt?

T2: Det er vel egentlig litt jevnt over likt. Og så er det. Det kommer mye an på hvilke erfaringer de har, synes jeg, i forhold til hva de tør.

Intervjuer: Hvilke erfaringer tenker du på?

T2: Nå tenker jeg på engelsk. I forhold til om de tør å si noe høyt. Jeg vet jo ikke hva de har gjort tidligere i forhold til hvor mye de blir presset, eller om de har blitt presset så mye at de er blitt skremt av det. Det vet jeg jo ikke, men jeg merker forskjell på dem. Noen kan jo prate, prate, prate. Og noen vil jo helst ikke si noen ting høyt, sånn at noen hører det.

Intervjuer: Men har du de samme klassen i flere av fagene dine?

T2: I fjor hadde jeg den ene klassen i KRLE også. I år har jeg de. Ja, så har jeg de i spansk.

Intervjuer: Opplever du at de er like i spansk, eller i KRLE, eller er det forskjell på fagene?

T2: Litt like, egentlig. De som syns det er vanskelig å si noe høyt, enten så kan det være fordi de er realister, at de er kjempeglade i matte og har et «mattehue» og er trygge der, og at de syns det er vanskelig med språk. Jeg har en elev som henger kjempegodt med i spansk, hun gjør det veldig bra, for da begynner alle på «scratch». Men i engelsk vil hun helst bare. Ja.

Intervjuer: Oi, det er jo litt interessant. Hvorfor tror du det? Sånn som du begynte å si at på spansk, så begynner alle på samme nivå.

T2: Ja, det er nok det hun føler. Hun begynte med engelsk mye senere enn de andre på barneskolen. For hun flyttet til den andre barneskolen, og da begynte hun med engelsk. Og hun har sikkert følt at hun ligger langt bak. Så det er nesten fascinerende.

Intervjuer: Ja, det er litt fascinerende. Men i spansk er det helt greit? Selv om det kanskje er fjernere for mange?

T2: Ja, men det er akkurat det. Det merker jeg i forhold til at hun mangler ordforråd på engelsk.

Intervjuer: Ja, ikke sant? Tror du det er for at hun, som du nevnte, ble satt i gang litt senere? Eller tror du det er for at hun ikke har helt tørt å utforske og tilegne seg?

T2: Jeg tror det er en kombinasjon. At klart, når du opplever at dette synes jeg er kjempevanskelig og dette får jeg ikke til, så er det ikke noe gøy å jobbe med det heller. Så blir det en ond sirkel, og så vegrer du deg for å jobbe med det. Da faller du enda lenger bakpå i forhold til de som da, leser bøker på engelsk i femte og sjette klasse, ikke sant? Ellers synes de bare det er kjempevanskelig å bare sier det til seg selv hele tiden.

Intervjuer: Ja, det er en sånn ond sirkel.

T2: Ja, det er vanskelig å få oppleve mestring.

Intervjuer: Neste spørsmål er om du noen gang har opplevd elever som nekter og snakke engelsk høyt i klassen?

T2: Eh. Ikke nekter, men som du ser, sitter med tårer i øynene, hvis jeg presser. Og da blir det jo ofte til at da gjør en det ikke. En skal jo ikke. Ja. Eller at en avtaler at «nå skal jeg spør om sånn og sånn, og da kan du svare det». Det er en strategi jeg skal bruke i forhold til denne ene eleven. Vi har snakket om det, og har sagt at det er greit. Så må vi bare komme i gang og gjøre det.

Intervjuer: Gjelder det i klassen, eller når det er presentasjon, eller at de skal prestere?

T2: I klassen bare når vi skal snakke høyt. Også med læringspartnere.

Intervjuer: Så det er ikke bare hvis du stiller spørsmål at de ikke tør å svare, men også med læringspartner

T2: Jo, med noen læringspartnere tør de, hvis de er trygge på dem. Det er det det handler om.

Intervjuer: Skjønner. Det leder litt opp til det neste spørsmålet. Har du opplevd elever som nekter eller ikke ønsker å snakke engelsk i mindre grupper?

T2: Det går som regel bra. Jeg har opplevd noen som synes det er kjempevanskelig. Hvis de har ordentlig sperrer, og er livredde for å si noe feil.

Intervjuer: Så da har det ikke noe å si om de er med noen de kjenner, eller?

T2: Jo, det vil nok hjelpe. Så klart, veldig små grupper, bare med trygge, der vil alle klare å si noe, som regel. Men det er ikke alltid at de sitter med de som er de nærmeste.

Intervjuer: Nei, ikke sant. Da kan det bli utfordrende for noen. Hva gjør du når du merker at noen ikke vil snakke som vi har snakket om? Du nevnte litt om å gjøre avtaler. Er det noe annet?

T2: Ofte pleier jeg å gå ned og snakke litt. Hvis alle sitter og er opptatt med sitt. Jeg går ned og snakker og prøver å bruke andre ord. Bare for å se om det er mulig å få noe ut. Eller at jeg kan ta de ut og snakke med de på andre tidspunkter.

Intervjuer: Hva snakker du med de om da? Situasjonen eller.?

T2: Hvis de ønsker å få vist det de kan, men ikke klarer det i timen. At de får mulighet til å vise det på et annet tidspunkt når ikke det er så mange rundt som kan høre.

Intervjuer: Ja, mer en-til en? Så fint. Da går vi videre til dette med fremmedspråks angst. Har du hørt om det før, enten i utdanningen eller i yrket?

T2: Nei, jeg har ikke det.

Intervjuer: Jeg synes det er veldig interessant.

T2: Jeg har heller ikke møtt det på den måten før, før den eleven i den ene klassen.

Intervjuer: Ja, ok?

T2: Eller, ikke bare. Det er flere enn én elev i noen av de andre klassene. I fjor hadde jeg, i en periode hadde jeg alle fire klassene i engelsk. Og der var det særlig to som skilte seg ut og som synes det er kjempevanskelig å si noe høyt. Og det er første gangen jeg har opplevd det.

Intervjuer: Oi, ja ikke sant. Mener du da spesielt i engelsk eller i andre fag?

T2: Nei, da var det engelsk. For jeg opplever det jo ikke i spansk.

Intervjuer: Ja så merkelig.

T2: Ja, på en måte er det merkelig og på en annen måte ikke. For da vet alle at de er på samme nivå når de starter, og det er de ikke i engelsk. De kommer fra to skoler. De har lært forskjellige ting på skolen. Så det vil alltid være forskjell.

Intervjuer: Ja ok. Et oppfølgingsspørsmål til det om en har hørt om fremmedspråks angst. Vi har jo vært inne på det, har du hørt om elever som er redde når de blir bedt om å snakke et annet språk?

T2: Ja. De syns jo det er skummelt. Men jeg vil ikke kategorisere det som angst. For det er jo bare sånn. At de er redde for å si noe om det er spansk eller engelsk. For de føler ikke de får uttrykt det de kan. Det kommer an på hvor definisjonen ligger.

Intervjuer: Ja det er jo det. Hvordan ville du definert fremmedspråks angst?

T2: Da tenker jeg jo at da er det ikke bare at du syns det er skummelt å snakke. Det ligger mye dypere. Det er noe som kunne gi deg fysisk ubehag, gi deg søvnproblemer. Det går ut over

livskvalitet annet enn at det bare er ubehagelig. For det ubehagelige må man jo stå i. Sånn ville jeg definert det.

Intervjuer: Ja, for ubehag kjenner man jo på hele livet. Det er fint, og det er jo mye den definisjonen jeg også går ut ifra. De forskerne som jeg tar utgangspunkt i, Horwitz, Horwitz og Cope, definerer fremmedspråks angst som «a distinct complex of self-perception, beliefs, feelings, and learning arising from the uniqueness of the language learning process». Så det er som du sier, at det påvirker elevene mye mer. Sånn som du sier, at det er ikke bare ubehag, men det går utover mye mer. Og så er det interessant at selv om man ikke har hørt om begrepet, så har en kanskje hørt eller har erfaringer med det.

T2: Og det kan jo hende, altså vi ser jo at tallene for skolevegring øker. Og så hva som henger sammen med hva her, det vet vi jo ikke.

Intervjuer: Nei, ikke sant. I hvilke situasjoner tror du elevene dine kan oppleve fremmedspråks angst, eller nervøsitet?

T2: Det er nok når jeg vil at de skal si noe høyt i klassen. Eller når de har en planlagt muntlig framføring.

Intervjuer: Tenker du at det er, du har jo allerede vært litt inne på det, at det er fremmedspråks angst, eller at de synes det er ubehagelig?

T2: Nei. Da er det ubehagelig. Også klart for noen. Noen få da, så kan det sikkert bli sånn at hvis de vet de skal si noe så klarer de ikke å tenke på noe annet. De klarer ikke å konsentrere seg fordi de er redde for at det skal bli de som må svare.

Intervjuer: Og de enkeltelevne som du har nevnt, som du har lagt ekstra merke til, tror du at det kan være mer enn nervøsitet?

T2: Jeg tror det kan være en angst for å gjøre feil. Det tror jeg. Også sammenligner de seg med de som mestrer det så veldig.

Intervjuer: Da går det litt på en selv, ja. Hva gjør elevene dine når de opplever den angsten eller den frykten i klasserommet? Du har sagt at hvis du ser at de nesten får tårer i øynene, hva gjør de? Blir de helt stille, eller har de noen måte de reagerer på?

T2: De blir nok stille og kan svare på norsk, sånn «jeg vet ikke». For eksempel. Eller at de tør å si det hvis det bare er at jeg kommer rundt alene, og de andre sitter og er opptatt. Da kan de si at det er så vanskelig og at de ikke tør.

Intervjuer: Så noen ganger sier de bare at de vet ikke, og andre ganger forklarer de at de synes det er litt skummelt?

T2: Mhm. Men felles i klassen vil det ofte være at de bare svarer at de vet ikke. Og da slipper de på en måte unna.

Intervjuer: Skjønner. Dette har du snakket om allerede, men hvordan tilrettelegger du for disse elevene?

T2: Jeg prøver jo på en måte så godt jeg kan å ufarliggjøre det med å snakke høyt. Både når det er spansk og engelsk. De får som regel, om de sier en setning, eller to eller tre, men at de av og til må si noe. Uansett, bare for å ha hørt stemmen sin. Det prøver jeg å gjøre, jevnt og trutt. Og så er det jo sånn som jeg sa i stad, at om jeg skal høre noen mer så kan jeg snakke bare med de det gjelder, eller at vi gjør det på et annet tidspunkt. Men, prøver å øve opp til at en skal si litt.

Intervjuer: Ja. Det er veldig fint.

T2: Og at jeg da ikke korrigerer. Jeg bare lar det stå. Hvis noen da kan si at «er det ikke er sånn og sånn», så kan jeg si at «jo, sånn er det», men at det bare.

Intervjuer: Så, du korrigerer ikke i øyeblikket hvis noen sier noe feil?

T2: Jeg kan gjøre det noen ganger. Hvis vi øver på «it is/there is» for eksempel, så kan jeg spørre liksom, «hva tenker dere om det» eller «er dere enige i det». Bare for at de skal tenke litt. Så da har jeg sagt at jeg håper ikke at de, jeg håper at de ser. At det ikke er for å henge de ut, men for å lære av hverandre. Og at jeg egentlig håper at ikke noen gir det riktige svaret med en gang hele tiden. For da er det jo ingen som spør. Men hvis de ikke forstår da, så blir de på en måte stilna.

Intervjuer: Ja, at det skal være lov å gjøre feil.

T2: Ja, at det skal være lov å gjøre feil.

Intervjuer: Hvilken måte tror du at denne nervøsiteten henger sammen med læringsutbytte til elevene?

T2: Jeg tror at. Jo, jeg tror det henger sammen, og jeg tror at det med læringsutbytte. Det blir vanskeligere med mye bruk av digitale hjelpemidler. Jeg ser jo for eksempel de som har vært vant til å bruke Google Translate, i stedet for å bruke Ordnett, som er en digital ordbok hvor de forklarer hva slags type ord det er. De som bare bruker Google Translate, de har så lett for å skrive inn hele setninger eller avsnitt på norsk og så får de det oversatt. Noen gjør det. Nå med KI også, så er det en utfordring med at «hva blir læringer i dette». I forhold til. De svakest spør som regel ofte sånn «jeg skriver dette på norsk først,» og da må jeg si at de må skrive det rett på engelsk. Finn det ordet du trenger, så kan jeg hjelpe deg med det. I stedet for at du først skal skrive det på norsk, og så må du skrive det på engelsk.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Og dette med når de aldri svarer i timen, eller aldri bruker språk i timen. Tror du det kan påvirke læringsutbyttet deres?

T2: Ja, og så tror jeg det kan påvirke, i hvert fall den ene eleven som jeg hele tiden vender tilbake til. Hun responderte veldig godt når jeg bevisst brukte mye norsk. Da forstod hun og fikk med seg mye, og kommenterte det selv etterpå. At denne timen skjønte jeg. Så det tror jeg også, i forhold til at hvis en snakker mye engelsk, så er det noen av dem, veldig få da, som faller av. Gardina går nesten ned.

Intervjuer: Fordi de ikke forstår?

T2: De klarer ikke å mobilisere, sånn at de ikke kan prøve å forstå engang.

Intervjuer: Nei, ikke sant. Tror du språkangst er knyttet sammen med prestasjonsangst eller et ønske om å være perfekt i en klasseromssetting?

T2: Ja, det tror jeg. Mange har ekstremt høye krav til seg selv. Særlig flinke jenter. De vil så gjerne alltid, alltid få det beste. Så er det hardt å si at det er helt greit å være middels god i dette.

Intervjuer: At de selv ikke syns det, på en måte. Det må være.

T2: Ja, og jeg tror nok ofte at det er selvpålagt. Det finnes jo noen ganger hvor foreldrene presser mer, men som regel har jeg en opplevelse av at det er elevene som legger press på seg selv.

Intervjuer: Hva tror du det kommer av?

T2: Det er jo det. De skal være perfekt i alt. De skal mestre idrett, skole, venner og alt mulig. De har så mye å gjøre på fritiden at de ikke har tid til skole. De har ikke tid til å gjøre lekser. De må på trening og de må på trening fire ganger i uka. Hvis ikke, får de ikke lov til å være med på laget. Da har de ikke tid til å gjøre lekser. Når de kommer hjem så er de så slitne at det orker de ikke.

Intervjuer: Det forstår jeg. Og hvordan skal man da tilpasse? Hvordan kan man endre på ting for at det skal få plass til alt? Det er jo litt sånn generasjon- prestasjon.

T2: Og generasjon-prestasjon på fritidsaktiviteter. Fordi. Altså. Vi snakket så vidt om det. Hvem skal minske kravene til de, er det skolen? Er det vi som skal si at de ikke trenger å gjøre noe?

Intervjuer: Det er sikkert mye med sosiale medier også. At en alltid skal vise at en har det gøy. Det er sikkert mange forskjellige ting. Siste spørsmål på denne delen. Tror du at fremmedspråks angst er knyttet sammen med eller blir trigget av noe annet enn de tingene vi har snakket om nå? Eller tror du det i hovedsak er det at de føler de må være perfekte?

T2: Jeg tror det er hovedgrunnene, ja.

Intervjuer: Så fint. Da går vi litt videre til vurdering. Det er siste bolk før jeg spør om du har noe du vil tilføye. Hvordan pleier du å vurdere elevene dine i engelsk? Da er det både muntlig skrift. Hvilke prøver har dere? Hvordan pleier du å vurdere dem?

T2: I forrige semester hadde vi to skriftlige og en muntlig. Og dette semester må vi se om vi har en skriftlig og en muntlig. Jeg synes det var utrolig fint når de slo sammen til en karakter. Fordi da blir det på en måte. Da trenger man ikke så mange vurderingssituasjoner. Ideelt skulle jeg ønske at jeg rakk rundt, og bare kunne vurdere dem i samtaler i klassen. Det er jo det jeg ønsker.

Intervjuer: Ja. Gjør du det, eller tar du det med i vurdering?

T2: Der jeg hører, der gjør jeg det. Men det rekker ikke med alle. Da jeg hører at de kan snakke mye, vipper det opp eller ned. Ellers vil det bli at de kan levere en film. Det kan være et eksempel på en muntlig vurdering. Men da vil jeg ha det sånn at jeg skal se at de ikke leser.

Eller at de noen ganger kan levere en lydfilm. De kan jobbe med podcast. Men det kommer litt an på hva. Hvis jeg vil at det skal være en naturlig samtale, er det best å få med bildet, for å være sikker på at det ikke er en opplesning. Jeg hører det når de leser, men det er noe med det å se det. Det kan være at de snakker sammen i grupper. Vi har hatt vurderingssamtaler, hvor de er tre stykker. De har fått et tema som de forbereder seg på. Og rullerer, hjelper hverandre å dra samtalen videre. Det liker jeg veldig godt.

Intervjuer: Hvordan setter du sammen grupper?

T2: Jeg setter dem sammen etter eksamenskriterier. De skal være ganske jevne faglig. Hvis du går opp i par, skal du helst ikke skille mer enn en karakter.

Intervjuer: Tenker du noe på hvor komfortable de er sammen?

T2: Ja, så langt det er mulig. Men det vil alltid være noen ganger det er vanskelig. Jeg setter ikke sammen noen jeg vet ikke tør å snakke foran hverandre, det gjør jeg ikke. Det skal være trygt. Det skal være så trygt som jeg klarer å få de i en sånn situasjon, og selvfølgelig vil jo alle være nervøse.

Intervjuer: Jeg skjønner, så hovedfokuset ligger på at nivået skal være så likt som mulig.

T2: Ja.

Intervjuer: Det er jo fint. Hvor ofte har du muntlige vurderinger? Du sa at dere hadde en gang i fjor. Så skal du prøve å ha én gang i år?

T2: I uke 15 skal de komme sånn som de gjør i dag [muntlig prøve eksamen]. Og så kan det være vi tar noen små vurderinger innimellom. Men som ikke nødvendigvis vurderes som karakter. Men det vil ligge med som en sånn vippe. Så kan de vippe opp eller ned alt ettersom hvor mye de legger i det. For ofte merker vi det hvis vi gir dem en oppgave, så sier de «er dette lekse eller er dette en vurdering?» De spør med en gang. Hvis vi sier nei, så legger de ikke samme arbeidet i det.

Intervjuer: Hva kan det henge sammen med?

T2: Det er jo at det som vurderes, er det de tar seriøst. Det tar de alvorlig. De ser jo ikke verdien i læringen jevnt over. Det er kun vurderingssituasjonen.

Intervjuer: Ja, det er litt som vi snakket om i stad, at ikke de har helt tid til alt og da velger ut det de synes er viktig.

T2: Men selv om de jobber med det på skolen, ser vi stor forskjell når de vet at de skal vurderes og når de ikke skal vurderes. For da blir det mye oftere sosiale happenings, hvor de snakker om andre ting.

Intervjuer: Så selv om de har like mye tid, så er det forskjell.

T2: Det er veldig forskjell når de blir vurdert ja.

Intervjuer: Vurderer du elevene hver gang de snakker? I forhold til å for eksempel gå rundt i klasserommet.

T2: Nei. Tidligere var det heller ikke lov. For da måtte de få beskjed hver gang de ble vurdert. Da måtte jeg si starten av timen at «denne timen, så kommer jeg til å høre på hva dere sier,» og så ble det en del av vurderingen. Det har de tatt bort. Så nå kan vi egentlig gjøre det, men jeg gjør jo ikke det. Men jeg legger merke til hvis noen sier mye bra. Så noterer jeg eller husker på det, og så legger jeg det ved. Men jeg sier samtidig til de som ser på seg selv som sekser-kandidater, at de aldri vil få seks i engelsk hos meg hvis de ikke snakker mye engelsk i timene.

Intervjuer: Det er jo fint. Da vet de det hele tiden.

T2: Ikke vel. At de plutselig svarer på norsk, når jeg vet de har et kjempegodt ordforråd. Så det får de tydelig beskjed om. Der er kravene. Du må du vise at du har et kjempegodt ordforråd da.

Intervjuer: Ja, da har de muligheten selv til å endre på det. Neste spørsmål er om elevene alltid vet når de blir vurdert, og da har du sagt ja til at de gjør det.

T2: Ja.

Intervjuer: Hvilken type feedback gir du elevene dine etter en muntlig prøve?

T2: Hvis det er en fagsamtale, så får de muntlig tilbakemelding umiddelbart etterpå.

Intervjuer: I grupper eller en-og-en?

T2: Det kan de velge selv. Noen er så trygge at de sier at du bare skal si det mens alle er her, mens andre vil ha det en og en. Hvis de leverer noe inn, er det noen ganger at de får muntlige kommentarer. Det prøver jeg i hvert fall å gi til de som er dyslektikere. Eller at de får en skriftlig tilbakemelding, en kommentar på hva som er bra og hva de bør jobbe videre med.

Intervjuer: Og så får de en karakterer?

T2: Ja. Eller en høy-middels-lav måloppnåelse, hvis det er det som er kriteriene. Det får de beskjed om på forhånd.

Intervjuer: Vet du hva elevene foretrekker av karakter og måloppnåelse?

T2: Jeg tror kanskje. Nei, det varierer litt. De synes nok det er mindre skummelt og mindre alvorlig hvis de får høy-middels-lav. Men samtidig så sier de jo sånn «hva betyr egentlig middels? Hva hadde det vært hvis det var en karakter?».

Intervjuer: Ja, ikke sant. Da kunne de like gjerne nesten hatt karakter ja. Hva slags type feedback får du av elevene før og etter at dere har hatt en muntlig prøve?

T2: Når vi har vurderingssamtale, så prøver jeg å spørre dem hvordan de opplevde det. Hvordan de synes det var. Om de synes det var skummelt. Og om det var nyttig, om de har jobbet godt. Da går det jo litt på hvordan de har vært fornøyde med prosessen. I det daglige er det ofte sånn at de spør «kan vi gjøre noe gøy i dag?». Gøy er jo ofte å se en film. Og de er jo barn ikke vel? De er veldig glade i blokket. Ting hvor de gjør litt andre ting.

Intervjuer: De spør rett og slett om noe som er gøy.

T2: Men vi har det jo alltid gøy i engelsken sier jeg da.

Intervjuer: Kan det ha noe å si om hvordan de føler seg i klasserommet? Dette med nervøsitet. Tror du at hvis de opplever det som gøy, at det kan endre følelsen?

T2: Ja, jeg tror nok at leke-aktiviteter ufarliggjør.

Intervjuer: Ja. Det tror jeg på. Da er vi faktisk på det siste spørsmålet. Er det noe du ønsker å tilføye eller kommentere?

T2: Nei. Jeg tror ikke det.

Intervjuer: Nei vi har jo fått snakket om masse. Da vil jeg bare si tusen takk.

Appendix 7 – Transcript A1, A2, and A3 focus-group interview

Transcript first pupil interview

Intervjuer: Sånn. Og som sagt, det er ikke noe press, det er egentlig bare en samtale. Først, hvor gamle er dere?

A1: 14.

A2: 15.

A3: 14.

A2: Oi, det er veldig rart å si 15.

Intervjuer: Å, har du nettopp hatt bursdag?

A2: Ja.

Intervjuer: Gratulerer!

A1: Jeg holde på å si 13.

Intervjuer: Så vittig. Hvilke språk snakker dere hjemme?

Alle elevene: Norsk.

Intervjuer: Har dere noen gang bodd i et annet land enn i Norge?

Alle elevene: Nei.

Intervjuer: Hvilke andre språk enn norsk snakker dere flytende?

Alle elevene: Ingen.

Intervjuer: Det er jo litt sånn det er når en holder på å lære noe nytt, sånn som engelsk for eksempel. Hvilke andre språk er det dere har?

A1 og A3: Spansk.

A2: Jeg har bare engelsk.

Intervjuer: Da er det jo sånn at når man lærer, uansett om det er spansk eller engelsk, så kan det ta lang tid før man snakker det flytende. Så det er bra. Dere er underveis. Blir dere eksponert for andre språk enn norsk? Er det sånn at dere hører noen andre språk enn norsk i noen settinger?

A2: Ja, en venninne av meg prater engelsk hjemme.

Intervjuer: Så når du er hos ho så prater dere engelsk?

A2: Ja, eller faren prater alltid engelsk til meg. Men så svarer jeg han på norsk.

Intervjuer: Har du ikke lyst til å svare han på engelsk?

A2: Nei, eller jeg skjønner ikke alltid hva han sier.

Intervjuer: Ja ikke sant. Men det er det jeg snakker om når man lærer et nytt språk, da kan man jo ikke kunne alt med en gang. Og dere andre da, er det noe.?

A1: Det er det samme. Vi har samme venninne. Så jeg hører litt der. Og så er det mange som sier engelske ord inniblant. Eller mange bytter jo vanlige ord med engelske.

Intervjuer: Ja, altså i klassen eller?

A1: Ja.

Intervjuer: Hva med sosiale medier og sånt?

A1: Da hører jeg mye engelsk.

A3: Ja sånn på TikTok

A2: Da er det veldig mye engelsk egentlig.

Intervjuer: Og det er TikTok mest?

A1: Ja, TikTok og filmer. På Netflix og sånt liksom.

Intervjuer: Og serier kanskje?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Pleier dere å ha på tekst?

Alle elevene: Nei.

A3: Eller sånn. Jeg pleier å ha på norsk tekst, men jeg pleier å være så fokusert på det at jeg glemmer å lese.

Intervjuer: Ja, ikke sant? Jeg pleier også å ha på tekst. Hvis jeg går glipp av noe så kan jeg lese og tenke «ja, det var det de sa». Eller hvis det er noe jeg ikke helt skjønner selv, for det er ikke alt jeg skjønner heller, og jeg skal jo bli engelsklærer. Ok, så det var litt sånn om bakgrunnen deres. Og så vil jeg gå litt videre til muntlig kommunikasjon og muntlig vurdering i engelsk faget. Så, hvor ofte er det dere har muntlig vurdering i engelsk faget?

A2: Er det ikke en gang i halvåret?

Intervjuer: Ja, så to ganger i året?

A1: Ja, det er bare to ganger i året.

A2: Tror det liksom er til når vi får sånn halvårskarakter. Så har vi liksom to vurderinger, en skriftlig og en muntlig.

A3: Det er ikke mer enn det i alle fall.

A1: Men så kan vi jo ha noen sanne muntlige innleveringer.

A2 og 3: Ja så leverer vi lydfil og sånn.

Intervjuer: Så dere har på en måte sluttvurdering, det var det dere snakket om nå. Hvor det er en før jul og en før sommeren. Og så har dere andre prøver. Var det det? At dere har muntlige innleveringer eller muntlige prøver?

A3: Ja, ikke prøver, eller jo man får jo tilbakemelding. Man leverer inn.

Intervju: Ja, så dere leverer inn til læreren for eksempel og får en tilbakemelding?

Alle elevene: Ja

Intervjuer: Ja, og er det en typisk presentasjon eller er det noe dere skal snakke om? Eller hvordan fungerer det?

A2: Forrige gang var det en presentasjon om en film.

Intervjuer: Ok, en valgfri film?

A1: Ja, og så har vi jo hatt en presentasjon foran klassen om en film og sånt.

Intervjuer: På engelsk?

A1: Ja.

Intervjuer: Og hvordan er det?

A1: Nei, det har vi ikke. Det var ikke foran klassen. Det var når vi filmet, og så leverte vi det. Da filmet vi oss selv, og så presenterte vi en bok, var det ikke det? Eller en film. Det var sånn «your story» på en måte.

Intervjuer: Kult. Og det var utenom den vurderingen som dere hadde helt på slutten?

A2: Nei, det var den vurderingen som ble med, var det ikke det?

Intervjuer: Det var den siste vurderingen før jul, for eksempel?

A2: Ja, eller var det ikke den?

A1: Den hadde noe å si, men den gikk bare litt med på selve karakteren. Det var ikke den som gjorde hele karakteren.

Intervjuer: Ok. Har dere en karakter i muntlig og en i skriftlig engelsk, eller har dere en samlet?

A1: Samlet.

A3: Nei, vi har en i muntlig engelsk.

A1: Har vi den nå?

A2: Ja.

A3: Nei, vi har samlet, det var i norsk at vi har muntlig og skriftlig.

Intervjuer: Ja, for før var det to forskjellige i engelsk. Nå er det en samlet karakter.

A3: Vi har hatt samlet i åttende, og jeg tror det er samlet nå.

Intervjuer: Ja, jeg tror det. Ok. Så når jeg spør hvor ofte dere har muntlig vurdering eller innlevering av prøver, så er det kanskje et par ganger hvert halvår? Det er ikke bare en gang, eller er det det?

Alle elevene: Nei. Det er minst én.

Intervjuer: Ok. Nå har vi snakket litt om hvilke typer prøver eller muntlig vurdering dere har hatt, at dere har innlevering, og at dere har kunnet velge selv hva dere vil ha om. Er det individuelt, eller er det samlet i gruppe?

Alle elevene: Individuelt.

A3: Jeg husker i åttende hadde vi et lydopptak, at det var du og en annen som snakket sammen. Men i niende har vi bare hatt sånn. Alene.

A1: I åttende hadde vi litt mer sånn grupper. Jeg husker vi var tre en gang eller noe, så skulle vi prate om et eller annet. Eller lese tekst.

Intervjuer: Og da var det og innlevering?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Har dere hatt for eksempel rollespill eller fagsamtale?

A2: Vi har hatt fagsamtale.

A3: Er det sånn muntlig?

A2: Ja, det er muntlig.

Intervjuer: Ikke på niende trinn?

A3: Nei, men vi skal ha det.

Intervjuer: Dere skal ha? Og hva handler den om da, eller hva skal den inneholde? Hva skal dere testes i da?

A3: Det pleier å være sånn, hvis man. Forskjellige tekster og sånt som vi har lest, og så skal man. Nei, lest, og så skal man liksom, pugge det som står der, så skal man snakke på engelsk om det.

Intervjuer: Så sitter læreren og spør spørsmål?

Elevene nikker.

Intervjuer: Er dere i grupper da, eller er dere alene da?

A1: Grupper, oftest.

A2 og A3: Ja.

Intervjuer: Eller dere har kanskje ikke fått beskjed om det helt ennå, for dere har ikke hatt det enda?

Alle elevene: Nei.

A1: Men jeg tipper det blir i gruppe. Ja. I sånn to-tre, liksom.

A2: Men, man kan si fra om man vil alene.

Intervjuer: Ja, ok. Det er jo fint å ha valgmuligheten da. I engelsktimene, snakker dere alltid engelsk, eller snakker dere litt norsk noen ganger?

A2: Litt blandet.

A1: Vi får beskjed om å prate engelsk, men jeg tror ikke alle gjør det. Nei.

A3: Jeg tror ikke det er noen, sånn, ingen av oss prater sånn, engelsk hele tiden. Uansett, på en måte.

A2: Men det er sånn, hvis du ikke skjønner liksom hva det betyr, så bare si det på norsk i stedet.

Intervjuer: Ja. Så det er kanskje grunnen til at man gjør det hvis man er usikker på et ord, eller om man ikke helt husker, så sier man det på norsk, eller?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Spør dere ofte læreren hvis det er noe dere ikke husker, eller noe dere ikke har lært, et ord som er vanskelig. Spør dere da, eller sier dere det bare på norsk?

A2: Det kommer litt an på.

A1: Vi får liksom beskjed om det når vi rekker opp hånda, om å si det på engelsk og sånt.

Intervjuer: Ja.

A1: Så.

Intervjuer: Så dere prøver, og hvis det ikke går, så kommer det et norsk ord innimellom, liksom?

Alle elevene: Ja.

A1: Men det går fint.

Intervjuer: Og når dere jobber i grupper og sånn, og dere har gruppeoppgave og skal jobbe sammen og snakke engelsk, snakker dere da engelsk eller norsk, eller begge deler?

A1: Jeg hadde snakket norsk.

A3: Det kommer an på om de andre på gruppa, de er sånn veldig til å snakke engelsk. Fordi da snakker du jo ofte liksom engelsk tilbake, så det er ikke du eneste som snakker norsk, men hvis det er sånn resten av gruppa også er de sånn usikre, og snakker norsk sånn blandet, så er det liksom lettere å snakke norsk til hverandre.

Intervjuer: Det skjønner jeg. For det kan være mye enklere hvis man er flere om en ting, så er det mye enklere å gjøre det. Det er veldig sant. Når dere snakker engelsk, hvis for eksempel læreren spør om noe og så rekker dere opp hånda, eller hvis dere har jobbet med noe og så

skal dere dele noe av det dere jobber med på engelsk, føler dere da at dere hele tiden blir testet eller hele tiden blir vurdert, eller er ikke det noe dere tenker over?

A3: Tenker ikke så mye over det, egentlig.

Intervjuer: Har læreren deres sagt at det gjelder å være muntlig aktiv i timene?

A3: Ja, spesielt når det er samlet karakter. Hvis du ikke gjør det veldig bra på de skriftlige prøvene, og det er veldig mye muntlig aktiv, så får du liksom.

Intervjuer: Så kan du heve deg?

A3: Ja.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Men dere kjenner ikke noe på det i timene? Tenker dere noe på det i timene?

Alle elevene: Ikke så mye.

Intervjuer: Det er jo egentlig bra, for man skal jo bare gjøre sitt beste, og så er jo det veldig bra. Synes dere at det er bedre å snakke engelsk med de i klassen, eller med læreren?

A1: Læreren? Ja.

A2: Eller det kommer liksom an på hvem i klassen. Hvis det er noen du kjenner veldig godt, så er det jo mye enklere enn hvis det er noen du ikke kjenner så godt.

Intervjuer: Det er lettere å snakke engelsk hvis du kjenner de du snakker med?

A2: Ja.

Intervjuer: Vet dere hvorfor det er sånn? Eller kan dere tenke dere hvorfor det er sånn?

A3: Man føler seg tryggere på personen. Eller vet ikke.

Intervjuer: Og dette er jo bare deres opplevelse, så det er ikke noen riktige svar, og ikke noen feil svar. Jeg er bare interessert i å høre deres opplevelse.

A2: Det er jo sånn som når vi hadde sånn muntlig greie med sånn presentasjon, så skulle vi jo filme hverandre. Og da sa de at da skulle vi finne en vi var komfortable med å prate med. Sånn at det ikke ble sånn kleint.

Intervjuer: Det er veldig bra. Da legger jo læreren vekt på det at dere skal være trygge. Det er veldig fint. Og du nevnte at av og til så er det lettest å snakke med læreren?

A1: Ja.

Intervjuer: Hvorfor tror du det?

A1: Jeg vet ikke, jeg føler ikke de bryr seg like mye om du har sagt noe feil. Eller det er ikke like flaut om du snakker feil foran læreren enn når det er noen i klassen. Men det kommer, sånn som de andre sa, det kommer veldig an på hvem i klassen.

Intervjuer: Ja. Så det er ikke så farlig hva læreren tenker på en måte?

A1: Nei. Eller så lenge det ikke det en karakter, så går det fint.

Intervjuer: Hvis det er en karakter da?

A1: Da har jeg lyst til å si riktig, siden jeg vil ha en bra karakter. Så da blir jeg litt sånn, når jeg har sånn muntlig engelsk så blir jeg litt stressa. Men det går jo fint.

Intervjuer: Men det er bra at det går fint. Og så er det. Er det ikke alltid det går fint heller. Jeg har jo også hatt mye sånn, hvis jeg skal presentere, at jeg gruer meg veldig. Det har skjedd mange, mange ganger. Så det er helt naturlig, det er helt lov det. For en skal jo gjerne prestere, en skal jo gjerne gjøre det beste en kan. Hva synes dere er den beste måten å ha prøver i engelsk muntlig på da?

A2: Med læreren.

Intervjuer: Bare alene med læreren, face to face?

A2: Ja.

A3: Ikke sånn prestasjon foran hele klasse. Men det går fint og ha sånn som vi gjorde det før, at vi satt i grupper. Så satt vi foran læreren, og så snakker vi til henne når hun stilte spørsmål

Intervjuer: Det er jo fagsamtale. Så kanskje fagsamtale, hva med de innleveringer som dere nevnte da? Liker dere heller fagsamtale, eller sånn innlevering? Eller er det litt det samme?

A1: Litt det samme

A2: Nei, kanskje sånn fagsamtale.

A3: Det er innleveringer som du kan ta på nytt. Men i fagsamtale kan du ikke gjøre det. Så det er kanskje litt mindre stressende å ha det å, sånn at du bare kan gjøre det på nytt.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Og så er det jo sånn som du sier, med å være sammen med læreren, da er man jo gjerne trygg på læreren. Og det er jo sånn som du sa, at du ikke er like redd for å si feil med læreren, og det er veldig fint. Det er veldig viktig når en skal lære noe, at en er trygg. Da går vi litt videre. Jeg introduserte litt med å forklare hva oppgaven min handler om. Og det handler jo om noe som heter fremmedspråks angst. Og det vil jo si, som jeg sa i sted, at en kjenner at en er nervøs, eller at det er ukomfortabelt når en skal snakke et annet språk. Så nå skal vi gå litt videre på det temaet litt mer konkret. For nå har vi snakket om deres bakgrunn og så har vi jo snakket om dette med muntlige prøver og muntlige vurderinger. Så da skal vi gå litt videre på dette med språkangst litt mer konkret. Dere har jo allerede egentlig vært inne på det. Synes dere at det er ukomfortabelt å snakke foran klassen?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Og hvor lenge har det vært sånn, kan dere huske det?

Alle elevene: Alltid.

A2: Eller sånn, kanskje i første klasser liksom? Nei. Men, ja, jeg vet ikke, femte kanskje?

A3: Når det blir strengere krav på det du skal kunne si. Sånn hvis det er flere forventninger, at du skal kunne uttale, og at du skal fortelle en bra historie og alt det der. Så blir det vanskeligere når du snakker bra engelsk i tillegg.

Intervjuer: For det er mange kriterier. Det er mange ting du må oppfylle.

A3: Ja.

Intervjuer: Men hva synes dere om å svare på spørsmål foran klassen hvis læreren spør? For eksempel, hva er hovedstaden i USA? Kan dere da rekke opp hånda, eller hva synes dere om det?

A2: Jeg rekker ikke opp hånda.

A1: Jeg rekker heller ikke opp hånda.

A3: Jeg kan rekke opp hånda hvis jeg er sikker på et svar, men jeg rekker ikke opp hånda for å forklare masse på engelsk. For det er det noen som gjør. Hvis det er et svar, et kort ord, sånn «kan du si dette på engelsk». Så kan man rekke opp hånda.

Intervjuer: Da synes du det er greit?

A3: Ja.

Intervjuer: Vet dere hva som gjør det, eller skjønner dere litt hvorfor dere ikke synes det er noe greit? Er det sånn i de andre fagene eller er det mest i engelsken?

A1 og A3: Engelsk og spansk.

A3: I spansken er det litt annerledes da, for da er det noen lærere som bare spør deg. De bare spør deg, sånn hvis de driver og forklarer, så «kan du si dette på spansk», eller hva er dette? Ja, så da blir du stressa, for da tør du i alle fall ikke å si feil.

Intervjuer: Nei.

A3: Men jeg føler ikke det er noe verre å si feil i engelsk, enn å si feil i liksom sånn. Eller det er ikke så ille å si feil i matte, fordi det vet alle at man ikke kan så godt. Eller sånn, jeg vet ikke. Sånn, de har ikke så veldig høye forventninger i matten.

Intervjuer: Kommer det litt an på klassen eller lærerne, eller er det en kombinasjon kanskje?

A2: Det kommer litt an på klassen.

Intervjuer: Ja?

A2: Ja. Det er liksom sånt som, at jeg kan prate høyt når vi har valgfag, for eksempel. For da er jeg mer trygg på den klassen.

A1: Ja. Jeg kan og prate masse i valgfagsklassen. Det kan jeg godt.

A3: Ja, jeg kan prate mer foran klassen vår enn klassen jeg har i spansken.

Intervjuer: Ja, ikke sant.

A3: Sånn som de sier at det er forskjell på klassen og fagene.

Intervjuer: Ja, og litt sånn som du sa med at læreren peker, og når læreren bare gir ordet litt sånn at hvem som helst kan svare, at det er forskjell på det også. For eksempel at hvis læreren sier at «nå må du svare», så kan man bli litt sånn «oj».

Intervjuer til A3: Men pleier du å svare da når læreren gjør det?

A3: Jeg pleier jo å prøve å svare, men det er sånn at da svarer man hvis man kan svare, og hvis man ikke kan svare så sier man bare sånn «vet ikke».

Intervjuer: Ja. Er det greit da, sier læreren at det er greit?

A3: Ja, men man blir jo flau siden man sier feil.

Intervjuer: Ja. Men det trenger man ikke, for alle gjør feil. Og iallfall når man skal lære et nytt språk, da kan man faktisk ikke gjøre riktig hele tiden, for da kan man jo ikke språket. Ok. Har dere noen gang vært i en situasjon i engelsk klasserommet hvor dere følte dere redde eller nervøse? Er det en spesiell hendelse som dere husker? Eller en situasjon?

A2: Det er ikke sånn spesielt som jeg husker. Men det er liksom sånn at hvis vi leser en sånn lang tekst, så er det sånn at hver enkelt person skal lese et avsnitt på engelsk.

A3: Ja, og så venter du på at det er din tur, og så skal du lese et avsnitt alene. Høyt.

Intervjuer: Har dere gjort det noen gang også?

A2: Ja, vi gjorde det i åttende. Men jeg tror ikke vi har gjort det i niende.

Intervjuer: Nei. Så da kjenner dere at det synes dere er litt sånn ubehagelig. Er det noen andre ting? Noen andre ganger dere kjenner at dette var ikke helt sånn jeg håpte eller at dere er litt sånn nervøse. For eksempel når dere skal ha de innleveringene som dere snakket om. Er det noe eller er det liksom helt sånn, greit?

A3: Det kommer litt an på.

Intervjuer: Ja. Det er kanskje litt som du nevnte i stad, at man sitter og gjør det, og kanskje kan spille inn på nytt. Men hvis det er noe utfordrende man snakker om, noe som er noe vanskelig å snakke om, så kan det være litt sånn, «sa jeg riktig?».

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Har dere hørt om det jeg kalte fremmedspråks angst?

Alle elevene: Nei.

A3: Jeg visste ikke at det var en egen sånn greie.

Intervjuer: Nei. For det er egentlig litt lite forskning om dette temaet i Norge. Det blir mer og mer i verden, men i Norge er det liksom, det er ikke så mye som man snakker om enda egentlig. Det er derfor jeg synes det er interessant å undersøke det. Tror dere at dere noen gang har opplevd fremmedspråks angst sånn som jeg har forklart det?

Alle elevene: Vet ikke.

A3: Ikke i engelsk, men i spansk. Fordi det er mye mer stressende å svare på spansk, for det er jeg liksom ikke like trygg på. Jeg er mer tryggere på engelsk enn på spansk.

A1: Jeg synes det er lettere med spansk enn engelsk.

Intervjuer: Er det noen andre fag dere har kjent at dere bare for helt sånn, «dette synes jeg er helt, dette har ikke jeg lyst til å gjøre», eller at dere er nervøse eller redde. Er det andre fag hvor det skjer?

A3: I går når vi skulle ha muntlig presentasjon i norsk, så begynner jeg å stå sånn, og fikler med alt jeg har. For da skulle man stå foran hele klassen og snakke om en historie om krigen. Og sånn. Og det var skikkelig stressende.

Intervjuer: Var det at det var et vanskelig tema, eller var det bare det å stå foran, eller var det en blanding?

A3: Det var ikke vanskelig, jeg visste alt jeg skulle si og sånn, men det var bare stressende å tenke på at man måtte stå foran. Og snakke høyt.

Intervjuer: Ja det skjønner jeg. Jeg har jo og kjent på det mange ganger når jeg gikk på ungdomsskolen, og videregående. Men der er dere veldig tøffe som bare gjør det. Og det er noen ganger det som funker, hvis en er redd for noe. Så må en bare gjøre det for at det skal bli bedre og for at den skal kjenne at, «ok, det gikk helt greit». Ok. Er det noen situasjoner hvor dere føler dere er mer komfortable med å snakke engelsk? Det kan være i klasserommet, det kan være når dere er på ferie, eller for eksempel med en fremmed, eller med noen dere kjenner, med foreldrene deres. Er det en situasjon, eller noen ganger dere kjenner at det er greit å snakke engelsk?

Alle elevene: På ferie.

Intervjuer: Og hvorfor det?

A1: Jeg vet ikke, for det er liksom, der må jeg prate engelsk, eller fordi ingen der forstå norsk.

Intervjuer: Nei.

A3: Hvis du har en sånn, sånn som engelskfolkene, de kan jo skjønne veldig godt om du har en dialekt. Og da skjønner de liksom sånn, ok, du er ikke fra England. Så det går helt fint om du ikke snakker sånn, helt greit. Så derfor er det liksom ikke så flaut å bestille på restaurant, for da skjønner de ofte at du ikke er engelsk selv. Så de har mer forståelse for når du kanskje er, ja.

A1: Og så er det liksom bare foreldrene dine, eller sånn familien, om du, eller det pleier å være det om det ikke er med noen fra sånn, klassen liksom bare.

A3: Og du ser de andre igjen. Du ser aldri at de du snakker engelsk til, i et annet land igjen. Mens klassen, de ser du hver dag.

Intervjuer til A2: Ja. Har du noen situasjoner hvor du tenker det er helt greit å snakke engelsk?

A2: Det er jo best liksom å prate med sånn mamma og pappa. Eller liksom med folk jeg kjenner godt.

Intervjuer: Ja. Kjenner noen dere fortsatt kan bli nervøse da, eller er det liksom, det er greit?

Alle elevene: Det er helt greit, ja.

Intervjuer: Ja. Så bra. Ok, da går vi videre på den siste delen. Jeg må bare si at jeg synes det er veldig gøy at dere har lyst til å dele så mye. Jeg setter veldig pris på det og synes det er veldig kult. Så da går vi videre til den siste bolken her, og det handler om deres tanker om hvordan læreren tilnærmer seg muntlig vurdering eller muntlig prøver. Altså hva læreren gjør i forhold til muntlig prøver, eller innleveringer, eller fagsamtaler, eller den halvtårs vurderingen. Hvordan hjelper læreren dere med å forberede dere når dere skal ha en muntlig vurdering, eller innlevering, eller fagsamtale?

A1: Vi pleier å ha sånn egentlig jobbe selv, i timene liksom, fremover. Når vi har en prøve så pleier vi å få beskjed om å jobbe, eller øve på det vi vil.

Intervjuer: Ok. Og så er læreren der og hjelper hvis det er trengt, da?

A1: Ja.

A3: Og så er det sånn, hvis man skal øve på en prøve som er viktig, så er det sånn, da får man ikke lov til å sitte ute på grupperom, for da må læreren ha alle sammen samme sted. Så når man kommer litt inn i det, så kan man flytte seg litt ut, og være på grupperom, og snakke med hverandre om det.

Intervjuer: Så i begynnelsen får dere kanskje litt mer hjelp til å sette i gang, og så kan dere jobbe mye selv?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Er det greit?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Så dere opplever at læreren er der hvis dere trenger noen?

Alle elevene: Ja.

A2: Ja. Men det er sånn, for eksempel noen ganger hvis du ikke skjønner det, og så spør du læreren og så bare leser de det på nytt, og så skjønner du det fortsatt ikke. Eller du skjønner ikke hva de prøver å forklare deg.

Intervjuer: På engelsk da? De sier det på engelsk?

A2: Ja, eller læreren prater jo for det meste på engelsk. Og så noen ganger prater hun på norsk.

Intervjuer: For å kanskje forklare det hvis den ikke forstår, eller?

A2: Ja.

Intervjuer: Er det noe du opplever ofte, eller at det skjer flere ganger at du spør læreren, og så får du ikke helt det du trenger på en måte?

A2: Ja.

Intervjuer: Er det da hvis du spør sånn som du sa, at du ikke helt forstår noe og om de kan forklare det på nytt, og så sier de det bare en gang til på engelsk? Var det sånn?

A2: Ja, de bare leser liksom spørsmålet på nytt.

Intervjuer: Ok.

A1: Ja, men du har jo sånn spørsmål og svar, og så skjønner du liksom ikke hvordan du kan, for eksempel, regne det ut eller hva. Så i matten så pleier jeg bare å spørre læreren, så kommer hun bare bort, og så leser hun spørsmålene en gang til, og så sier hun at du bare må regne ut det, og så går hun liksom.

Intervjuer: Ok. Og så skjønner du det fortsatt ikke hva det er, for dere har jo lest spørsmålene.

A1: Ja.

Intervjuer: Ok, så kanskje litt mer forklaring kunne vært fint, eller?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Hva tror dere kan hjelpe der i en sånn situasjon?

A2: Jeg vet ikke.

A1 og 3: Nei.

Intervjuer: Nei, det er ikke alltid en vet heller. Ok, vi går litt videre. Har dere fortalt læreren deres at dere er redde eller nervøse når dere skal snakke engelsk?

A2: Den forrige engelsk læreren vi hadde, han hadde en sånn. Eller når det var sånn fagsamtale, så hadde jeg det alene med læreren.

Intervjuer: Ja. Men nå, i niende?

A1: Jeg tror at læreren ser det litt. Liksom, men jeg har ikke sagt det til henne. Men jeg tror hun vet det, liksom.

Intervjuer: Ja.

A3: Ja, for jeg tror det er litt sånn man merker på folk.

Intervjuer: Ja. Hvordan tror dere læreren kan ha merket det i så fall?

A1: For jeg har aldri pratet engelsk i timen.

A3: Nei, jeg har aldri.

A1: Så, vi får ofte beskjed om å snakke med sidepartnere din, eller han du sitter på bord med for eksempel, på engelsk, og diskutere det og sånt. Men da liksom prater jeg aldri engelsk nesten. Eller kommer vel igjen an på hvem man sitter med.

Intervjuer: Ja. For det er liksom sånn som vi snakket om i stad, at det kan være bedre å snakke med noen man kjenner og er trygg på.

A3: Ja. Jeg tror ikke at læreren tror at jeg liksom ikke kan si det, liksom. Engelsk er på en måte det faget, som ja, på en måte er det sterkeste faget mitt, sånn, egentlig. Sånt språkfag og sånt. Men jeg snakker ikke så veldig mye i timene. Men jeg tror bare sånn at jeg ikke på en måte orker. Men altså så vet jeg på en måte at jeg kan.

Intervjuer: Men du føler selv at du mestrer det, egentlig?

A3: Ja.

Intervjuer: Men fortsatt så kan du kjenne at du ikke liker å snakke høyt, eller?

A3: Ja.

Intervjuer: Ja, skjønner. Det neste spørsmålet henger litt sammen med det du sa i stad i forhold til å være alene når det er fagsamtale. Har dere noen gang hatt en presentasjon, eller en fagsamtale da, kun foran læreren, eller foran en mindre gruppe av medelever? På niende trinn?

A3: Egentlig ikke.

A2: Men jeg føler ikke vi har hatt så veldig sånn mye muntlig. Eller den ene engelske vurderingen var sånn en presentasjon. Men den filmet vi bare, og så sendte vi den til ho.

A3: Det er liksom nå egentlig de muntlige prøvene starter. Da har vi liksom muntlige prøver i masse fag.

A2: Ja. Vi har muntlig i KRLE, og matte og alt sånt der.

A3: Vi har just hatt det i spansk, og så har vi hatt i norsk.

Intervjuer: Ok, så det er nå det begynner. Hvordan kjennes det når det er mange som kommer på rad?

A3: Stressende.

Intervjuer: Men det er overkommelig, eller er det liksom at dere kjenner er vanskelig?

A3: Det er sånn, når du får mange prøver, så føles det liksom som om du får vekt på skuldrene. Og så etter liksom en prøve, så liksom går mer og mer vekt av. Sånn etter spansken og etter norsken som vi hadde i går, så følte jeg liksom at da var det på en måte ingenting som stresset meg. Men så skal vi ha matte og KRLE, og da kom det på en måte en ny bølge.

Intervjuer: Er det noe dere tenker dere kan gjøre når dere kjenner på de følelsene?

A2: Prate med læreren.

Intervjuer: Ja, prate med læreren. For de har veldig forståelse for det dere gjør. De har jo gått på skole, jeg har jo også gått på skole i mange år. Og det var jo sånn som jeg sa til dere, jeg synes det var ubehagelig når jeg skulle ha presentasjoner. Og da er det godt å snakke med noen som kanskje skjønner det, og som kanskje har noen gode tips. Har noen gang noen av

læreren deres presset dere til å snakke engelsk foran klassen, eller til å svare på spørsmål? Sånn som vi snakket om hvis dere rekker opp hånden, eller sånn som du egentlig sa om at i spansk så pekte de bare på deg. Har dere opplevd det i engelskklassen? At dere har blitt pushet litt?

A3: Ja, eller det er sånn hvis du skal si noe eller rekke opp hånden da, og så sier du det liksom sånn, eh.. At du kan svaret, men du klarer ikke å si det på engelsk. Og så sier du det på norsk, og så er det sånn, kan du si det på engelsk, og så kan man ikke. Og så er det sånn, greit, da tar vi en ny en for at svaret ditt ikke var riktig. Selv om du kunne svare, men du sa det ikke på engelsk.

Intervjuer: Hvordan føles det da, når det skjer?

A3: Frustrerende.

Intervjuer: Hvorfor er det frustrerende? Er det for at du ikke kan det, eller for at du føler at læreren tror at du ikke kan det? Eller kan du det egentlig, du bare får det ikke helt fram?

A3: Ja, egentlig alle de tingene.

Intervjuer: Ja, en samling av følelser kanskje. Og det er jo ofte det, når en kjenner at en er urolig eller nervøs, så er det kanskje mange ting som gjør at en har den følelsen. Har dere andre opplevd det noen ganger at dere føler at dere blir litt pushet, litt sånn, «kom igjen»?

A2: Ja.

A1: Ja, vi har en annen lærer som faktisk er sånn.

Intervjuer: I hvilket fag er det?

A1: Spansk.

A2: Ja. Vi hadde den læreren i samfunnsfag i fjor. Da var det veldig sånn at læreren pekte.

A3: Da var det sånn, at hvis du datt ut et sekund, så var det sånn, «du!» Så var det sånn, oi, nå har jeg ikke fulgt med på akkurat det du sa akkurat nå, så derfor kan jeg ikke svare på det. Men så er det det som man blir bestemt til å svare på. Og så ser det ut som du ikke kan det.

Intervjuer: Ja ikke sant. Og så har du kanskje ikke helt fulgt med akkurat da.

A3: Ja.

Intervjuer: Og har dere den læreren i spansk nå?

A1 og 3: Ja.

Intervjuer: Gjør engelsklæreren deres sånn i timene? At de pusher dere litt?

A3: Hun har noen ganger. Så har hun liksom bare pekt på folk.

Intervjuer: Hvordan kjennes det?

A2: Stressende. Eller man blir jo liksom litt, får litt sånn hjertebank.

A3: Men jeg føler at læreren er sånn, hvis hun ser at, hun spurte meg en gang, «vil du lese høyt?» Jeg var sånn, «nei», hun var sånn, ok. Og så går hun liksom videre. Så det er ikke sånn at hvis du liksom. Hun bare ser på noen og så bare bytter ho. Men det er fortsatt stressende.

Intervjuer: Men føler du at det kan hjelpe noen ganger at læreren pusher dere litt?

Alle elevene: Nei. Ikke egentlig.

Intervjuer: Og hvis læreren hadde sagt at nå skal alle ha en presentasjon foran halve klassen. For eksempel: nå skal alle jentene ha presentasjon for jentene, og guttene ha for guttene. Hadde dere gjort det da?

A3: På engelsk?

Intervjuer: På engelsk.

A3: Hvis man kunne valgt det, hadde jeg ikke gjort det. Men man må jo på en måte bare gjøre det, og så bare leve med det.

Intervjuer: Ja. Og det er jo bra det du sier der, for det er jo av og til man må gjøre ting man synes er vanskelig. Eller som man ikke har så lyst til. Og da kan det hjelpe å bli litt pusha noen ganger. Det kan jo kanskje hjelpe, selv om det føles litt vondt der og da. Har dere opplevd det, eller kjenner dere at det bare er kjipt?

A3: Kanskje etter denne norskpresentasjonen som jeg hadde i går. Altså, noen av de i går. Da jeg var ferdig med det, så var det sånn, ok, det var egentlig ikke så «big deal.» Så neste gang man skal ha det samme, så er man kanskje ikke like nervøs.

Intervjuer: Og dere andre, har dere kjent noe på det?

A2: Det kommer litt an på. Eller sånn som, når vi skal for eksempel ha en sånn presentasjon i valgfag. Så kommer ikke det til å gjøre noe. Eller sånn, den går jeg ikke og gruer meg til på en måte.

Intervjuer: Men hvis det er i engelsk?

A2: Da gruer jeg meg.

Intervjuer: Og hvis det er andre fag sånn som norsk eller samfunnsfag, er det det samme da?

A2: Mhm.

Intervjuer til A1: Kjenner du på det, eller har du noen andre tanker?

A1: Nei, men det var litt sånn, i hvert fall hvis jeg skulle ha en sånn presentasjon i norsk, foran klassen, eller foran jentene i klassen da, om en bok. Altså da gruet jeg meg ganske mye til det, men så synes jeg egentlig det var mye lettere enn det jeg trodde det skulle være. Så derfor synes jeg det var, nei, da gruet jeg meg ikke så mye til vi skulle ha presentasjon nå.

Intervjuer: Og det er jo veldig bra.

A1: Ja, så jeg synes ikke det var så ille, nå liksom.

Intervjuer: Og det er jo veldig fint at en kan ha en god opplevelse og at det da går greit gangen etterpå. Ok, da har jeg bare to spørsmål igjen. Er det noe dere tenker at læreren deres kan gjøre, eller som de kan gjøre annerledes, for at dere skal føle dere mindre redde eller nervøse for å snakke høyt i klassen? For å svare, eller kanskje for å presentere, eller noe sånt.

A2: Ikke gi oss en oppgave sånn «lag en presentasjon», og så presenterer vi den i slutten av timen.

A3: Ja, men var det ikke akkurat det vi hadde? Vi hadde jo den statistikk greia, at vi hadde to timer på å presentere en presentasjon, nei lage en presentasjon, men da skjønnte på en måte alle at man ikke hadde hatt så god tid. Så derfor gjorde det ikke så mye om det ikke var så bra.

Intervjuer: Jeg skjønner. Du kjente at det på en måte gikk greit, og så kjente du at det var litt stressende? Hvis jeg forstod det riktig.

A2 og A3: Mhm.

Intervjuer: Jeg hadde nok også tenkt at jeg ikke hadde hatt så god tid og lurt på om det ble bra. Men så er det er veldig fint at du tenker at alle har samme tidsaspekt, altså alle har bare to timer, og da blir det som det blir. Og det var ikke noe dere fikk karakter på, eller dere ble ikke vurdert på det?

A1: Nei, men det går jo på samlet karakter. Alt vi gjør går jo på samlet karakter. Alt har noe å si.

Intervjuer: Hvilket fag var det?

Alle elevene: Engelsk.

A3: Vi skulle finne et spørsmål, vi skulle finne ut hvor mye tid folk brukte på skjerm. Og så skulle vi presentere det og så skulle vi snakke på engelsk når vi gjorde det.

Intervjuer: Skjønner. Ok, dere. Da er vi på siste spørsmålet. Og det er egentlig bare, er det noe dere har lyst til å legge til, eller å kommentere, eller er det noe dere har følt dere ikke helt fikk fram?

A2: Vet ikke.

Intervjuer: Nei. Det trenger ikke være noe mer. Vi har snakket om kjempe mange ting. Synes dere dette var ok?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Så bra. Jeg vil egentlig bare si tusen takk til dere for at dere har lyst til å stille opp. Det setter jeg veldig pris på. Som sagt, alt blir anonymt. Det er ingen som kommer til å vite at det er dere som har vært med i denne oppgaven. Og hvis dere har lyst til å trekke dere, så er det bare å si fra. Da sier dere bare ifra til læreren deres, så sier de ifra til meg. Og så har jeg taushetsplikt, så jeg kommer ikke til å si noen ting til noen. Og så håper jeg dere også passer på at det som har blitt sagt her ikke blir spredt noe sted. Så bra. Takk dere.

Appendix 8 – Transcript B1, B2, B3, and C1 focus-group interview

Transcript second pupil interview

Intervjuer: Ok, hvor gamle er dere?

C1: Skal jeg starte? 14.

B2: 14

B3: 14

B1: 14

Intervjuer: Og hvilke språk snakker dere hjemme?

Alle elevene: Norsk.

Intervjuer: Har dere noen gang bodd i et annet land enn i Norge?

Alle elevene: Nei.

Intervjuer: Ok. Er det noen andre språk enn norsk dere snakker flytende, som dere føler at dere mestrer?

Alle elevene: Nei.

Intervjuer: Det er jo ofte sånn, spesielt med engelsk, så har man jo hatt litt engelsk i løpet av skolen, og så lærer man det fortsatt selv om man går på ungdomsskolen. Så det er jo ikke forventet at man skal kunne alt sammen enda. Bli dere eksponert for andre språk enn norsk, altså får dere høre noen andre språk enn norsk, for eksempel på tv eller sosial medier, altså utenfor skolen?

Alle elevene: Ja, engelsk.

Intervjuer: Har dere lyst til å utdype litt? Dere kan gjerne snakke litt sammen. Er det noen spesielle plattformer der dere hører mye engelsk?

C1: TikTok, kanskje.

B2: Ja, TikTok og serier og filmer og sånt, og på tv.

Intervjuer: Er det mest engelsk, eller er det noe norsk?

B2 og B3: Mest engelsk, ja. Serier og filmer er mest engelsk, ja.

Intervjuer: Og på sosiale medier og TikTok?

C1: Jeg prøver å se mest på norsk, men jeg er ikke veldig glad i engelsk.

Intervjuer: Du er ikke glad i å høre det på en måte?

C1: Nei, ingenting.

Intervjuer: Jeg skjønner. Ok, da går vi litt videre, for det var bare litt bakgrunnen over hvilke språk dere kan og sånn. Så da skal vi snakke litt om muntlig kommunikasjon, prøver og vurderinger i engelskfaget. Sånn som jeg har forstått det, så har dere en samlet engelsk karakter. Dere har ikke en muntlig og en skriftlig, stemmer det? Det er liksom en karakter.

Elevene nikker.

Intervjuer: Så da teller det like mye at dere snakker og hvis dere skal ha en presentasjon, som hvis dere skal ha en skriftlig prøve, at det veier like mye, ca.?

C1: Jeg tror kanskje den skriftlige teller mer.

B3: Jeg vet ikke, jeg føler det er ganske likt.

B2: Vi har vel bare en prøve i hver, nesten.

C1: Ja, for i fjor telte den ikke så mye for meg.

Intervjuer: Den muntlige eller den skriftlig?

C1: Den muntlig, for da fikk jeg fem, så fikk jeg tre på skriftlig.

Intervjuer: Men da blir det jo fire, gjør det ikke det?

C1: Ja, men det fikk jeg ikke.

Intervjuer: Hm. Det er litt merkelig da. Men det kan jo hende at det har litt å si med hvor mye man snakker i timen, for eksempel?

C1: Ja.

Intervjuer: Ja, vi kommer tilbake igjen til det. For det er egentlig litt det det handler om i dag, dette med å rekke opp hånda og snakke i timen. Hvilke typer muntlige prøver eller vurderinger er det dere har på niende trinn?

B2: Vi har hatt en presentasjon om en serie eller film vi likte.

Intervjuer: Er det foran klassen eller er det en innlevering?

B2: Da bare filmet. Da var vi noen på gruppa, så filmet vi hverandre og leverte den.

Intervjuer: I grupper, var det du sa?

B2: Ja.

Intervjuer: Og hadde dere andre gjort det samme?

Elev B1, B3 og C1: Ja, det var samme video.

Intervjuer: Og det var i fjor, forrige semester, eller forrige halvår?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Har dere hatt presentasjon foran klassen eller noen rollespill eller fagsamtale, for eksempel?

C1: Vi har hatt fagsamtale, men ikke sånn presentasjon, tror jeg.

Intervjuer: Nei, har dere hatt fagsamtale forrige halvår eller i åttende?

C1: Sånn muntlig prøve liksom?

Intervjuer: Ja, muntlig prøve.

C1: Vi hadde det i fjor, og så skal vi ha en etter vinterferien nå.

Intervjuer: Ok, dere andre også?

B2: Ja. Men vi hadde i åttende også. Vi hadde bare en i løpet av hele skoleåret.

Intervjuer: Men forrige halvår, så hadde dere både en fagsamtale, eller hva var det dere kalte det for? Muntlig høring, eller bare muntlig?

C1: Muntlig.

B2: Bare muntlig prøve.

Intervjuer: Muntlig prøve, ok. Så dere hadde en muntlig prøve. Gjør dere det på gruppe, eller en av en?

B2: Vi pleier å være to-tre på gruppe.

Intervjuer: Ok, og så er det liksom et tema dere skal lese dere opp på, og så sitter dere med lærerne og så spør de?

B3: Det er ofte det temaet vi har hatt om i timene.

Intervjuer: Ja, det er jo bra. Det er jo viktig. Så dere har hatt muntlig prøve på niende trinn, men forrige halvår?

C1: Ja. Ikke i år.

Intervjuer: Men det var på niende?

C1: Åttende.

B2: Nei vi har hatt på niende?

Intervjuer: Men hvem er det som er i samme klasse?

B1, B2 og B3: Vi tre.

Intervjuer: Ok, for det kan jo hende at dere har hatt litt forskjellige.

B2: Den videoen vi lagde var i niende.

C1: Ja, videoen. Men ikke sånn muntlig.

B2: Nei, vi har ikke hatt fagsamtale eller muntlig.

Intervjuer: Ah, ok, der henger jeg med. Ok, så dere har kun hatt den innleveringen, den presentasjonen, på niende, som en muntlig vurdering eller muntlig prøve. Og så skulle dere ha en muntlig prøve etter vinterferien?

C1: Ja.

Intervjuer: Da henger jeg med. Når dere har engelsktimer, snakker dere alltid engelsk eller snakker dere noen ganger norsk?

C1: Snakker jo norsk.

Intervjuer: Ja, skjønner. Og dere?

B3: Læreren vår snakker jo engelsk og prøver å snakke mest engelsk. Men når jeg diskuterer med den jeg sitter med, så prater jeg alltid norsk. Fordi jeg føler nesten ingen snakker engelsk. Så hvis du er den eneste som snakker engelsk med en partner, og den personen snakker norsk, så ja.

Intervjuer: Nei, da vil ikke du være den eneste som snakker engelsk. Kjenner dere andre litt på det samme?

C1: I min klasse snakker vi mest engelsk.

Intervjuer: Gjør dere det?

C1: Men jeg snakker ikke engelsk.

Intervjuer: Ja du kjenner det er litt sånn. Ja. Føler dere at dere blir vurdert hele tiden når dere snakker? Eller at læreren følger litt med når dere snakker? At det er med i den vurderingen som dere får?

B3: De sier at hvis du er aktiv i timen, så har det noe å si. Men jeg føler ikke at når jeg snakker engelsk i timene, så har jeg veldig mye å si. Jeg vet ikke, for jeg føler at det er nesten ingen i vår klasse som snakker engelsk når vi skal snakke.

Intervjuer: Men tror dere at hvis dere snakker engelsk når nesten alle snakker norsk, at dere kanskje kunne vist dere litt? Eller er ikke det så farlig?

B2: Jeg tror hvis man snakker engelsk, så går læreren rundt og hører på. Så hvis vi snakker engelsk, så får de det med seg, tror jeg.

Intervjuer: Ja så de får det litt med seg? Så det kan være positivt for karakteren, eller for sluttresultatet?

B2: Ja, for jeg føler at alle timene man har, hvis man snakker mye, så får man på en måte, at det teller positivt på karakteren.

Intervjuer: Ja, og det har dere fått beskjed om?

B2: Ja, men hvis man ikke snakker så mye, så har det ikke noen negativ effekt.

Intervjuer: Det er jo bra.

B2: Det tror jeg i hvert fall. Det er jo det de sier.

Intervjuer: Ja, det kan dere stole på hvis læreren har sagt det. Det er jo veldig fint.

C1: Jeg tror liksom læreren følger litt ekstra med på de som er litt mer stille, sånn «oi, der snakket ho». Ikke sant?

Intervjuer: Ja, ikke sant.

C1: De blir liksom overrasket.

Intervjuer: Ja, og det kan jo være positivt. Synes dere at det er bedre å snakke engelsk med de i klassen, eller med læreren, eller med begge, eller med ingen? Er det liksom bedre å snakke med klassekameratene deres når dere er på gruppe, eller å snakke med læreren hvis dere har en sånn fagsamtale for eksempel?

B3: Jeg syntes, selv så syntes jeg læreren, fordi hun på en måte, hun skjønner jo, for hun lærer deg jo. Så hvis du prater litt annerledes, så kan hun ikke le av deg, for hun vet jo at hun lærer deg det. Mens klassekameratene, de kan være mer sånn, «oi, ho sa det», og sånn. Ja, det er i hvert fall det jeg synes.

Intervjuer: Ja, er det noen som vil tilføye noe der?

B2: Ja. Jeg føler at hvis man skal, på en måte, snakke med folk i klassen, så er det bedre å snakke med folk man er veldig trygge på. Fordi de begynner kanskje ikke å le hvis du sier noe feil, som hvis du på en måte hadde vært med noen du ikke kjenner så mye, så blir man mye mer usikker.

Intervjuer: Ok. Er det noen av dere andre som kjenner på det noen ganger, eller?

C1: Ja. Eller, jeg vet ikke helt. Jeg tror kanskje det er bedre med læreren. Men det kommer jo an på personene da, liksom.

Intervjuer: Ja.

C1: Den som du snakker med, liksom.

Intervjuer: Ja, det er kanskje litt sånn som de sa, at det ikke er så farlig å snakke med noen som er nærme. Men hvis man snakker med noen man kanskje ikke snakker så mye med til vanlig, så kanskje man blir litt mer sånn.

C1: Ja.

Intervjuer: Kjenner du og på litt det samme?

B3: Ja.

Intervjuer: Føler dere at dere må snakke perfekt engelsk når dere snakker i timen?

B2: At hvis man på en måte, man føler at man må snakke perfekt, fordi hvis man på en måte sier feil, så blir man redd for at folk begynner å le eller snakke om det. For eksempel til vennene sine sånn, og si «i timen der så sa hun liksom det og hun klarer ikke å snakke engelsk».

Intervjuer: Ok, såpass.

B2: Ja. Det er liksom sånn at hvis man på en måte sier noe feil, så blir man veldig redd for hva andre tenker.

Intervjuer: Ja, og det er jo vanlig å tenke på hva de andre tenker. Men er det sånn i engelsk, eller er det sånn i alle fag?

C1: Det er vel litt sånn at du har jo litt sånn, i alle fag. Men sånn, man tenker jo ofte det verste som kan skje, så jeg vil jo ikke tro at det egentlig blir snakket om sånn. For det er jo flere som sier feil, men det blir jo ikke snakket om, liksom. Du er bare redd for at det skal skje med deg, liksom.

Intervjuer: Ja, det skjønner jeg. For det er jo ikke noe gøy hvis man føler man blir snakket om. Men alle i klassen er jo i samme båt, og det er nok mange som tenker litt på det. Jeg har også opplevd det at det er ubehagelig å snakke foran klassen for eksempel. Vi går litt videre på neste spørsmål. I forhold til muntlige prøver, hvordan synes dere at det er best å bli vurdert, eller hvilke prøveformer liker dere best å ha i engelsk muntlig? Da kan vi godt ta runda, egentlig.

C1: Kanskje lydopptak eller video? Ja jeg tror det.

Intervjuer: Og hvorfor det?

C1: Da er det liksom sånn, da kan du liksom rette på det, eller noe sånt. Hvis du sitter i en fagsamtale, så blir det litt mer sånn, da må du si det riktig.

Intervjuer: Ja, for at du kan redigere hvis du sitter og spiller inn hvis det ikke blir helt riktig?

C1: Ja.

Intervjuer: Men hvis du har en fagsamtale, da, og så sier du noe feil, kan du da si, «vent litt, det var feil»?

C1: Jeg gjør det på norsk og sånn, men kanskje ikke engelsk, men det er det sånn. Trekker det litt tilbake, noe du har sagt, noe. Ja.

Intervjuer: At du trekker deg litt tilbake?

C1: Ja.

Intervjuer: Neste?

B2: Ja. Jeg tror egentlig også at det er best å ha sånn video, fordi da kan man gjøre det på nytt, helt til man føler selv at det blir bra nok.

B3: Jeg synes muntlig, fordi jeg føler du får liksom sagt mer, og hvis det er skriftlig eller noe sånn, så er det veldig mye å skrive. Og hvis jeg skriver feil og alt det der, så da trekker du jo ned på å skrivefeil og alt. Så hvis det er muntlig, så får du liksom sagt mer, føler jeg. Ja.

Intervjuer: Ja. Og da mener du sånn muntlig prøve, sånn fagsamtale?

B3: Ja, når jeg sitter med sånn to andre, og så spør læreren om et tema.

Intervjuer: Så du foretrekker det fremfor video eller lydopptak for eksempel? Ja. Ok. Hva tenker du?

B1: Ja, jeg liker også best fagsamtaler, for da kan man få litt sånn hjelp fra de andre som sitter med deg.

Intervjuer: Spiller dere litt på hverandre da?

B1: Ja.

Intervjuer: Velger dere gruppene selv, når det er fagsamtale?

B3: Nei, du kan bli sånn, ja, du kan komme liksom med hvem som helst, så ofte kan det liksom bli liksom ubehagelige grupper da, fordi du kan komme noen du absolutt ikke kjenner, og så må du ha en hel samtale på engelsk med noen du ikke går med. Ja.

Intervjuer: Men tror dere at læreren gjør det bevisst?

B3: Nei, eller noen lærere vil jo at vi skal bli kjent med andre, kanskje via prøver og sånn. Og det er jo fint å liksom få flere venner og alt det der, men det er bare at på prøver det blir liksom, fordi du vil ikke at karakteren din skal gå ned, for at du kommer med noen du ikke går med på en gruppe, liksom.

Intervjuer: Ja. Så er det sånn at hvis man er med forskjellige personer, så kan det hende at man ikke gjør det like bra? Og hvis man er med noen andre, så kan man gjøre det bedre? Ja. Ja, alle nikker. Men hvorfor tror dere at det er sånn?

B2: Fordi hvis man er med folk man kjenner, så kan man på en måte, da vet man kanskje litt hva de kan og hva de ikke kan. Så hvis du vet noe de kan, så kan du kanskje ta det som du kan, og kanskje ikke de kan, så kan man på en måte vise det man er på en måte best i. Ja. Og så fordeler man litt, på en måte.

Intervjuer: Ja. Skjønner.

B2: Og da er det mye mer, på en måte, naturlig å diskutere med de og snakke med de.

Intervjuer: Ja. Hvis man har litt mer oversikt over hva den andre kan. Ja. Handler det litt om det at det er lettere å snakke engelsk med noen man kjenner? I klassen, for eksempel, enn noen man ikke kjenner så godt. Kan det ha noe med saken å gjøre?

B2: Hva, kan du si det igjen? Jeg skjønte det.

Intervjuer: Litt tidligere i dag, eller litt tidligere i intervjuet, så snakket vi om det med at når man snakker engelsk i grupper så er det kanskje lettere å snakke med de man kjenner bedre, enn hvis man ikke kjenner de så godt. Er det litt sånn på fagsamtaler og på muntlige prøver også? At det er lettere å snakke engelsk med de du kjenner?

C1: Det er nok lettere, men jeg føler ikke at det er så mye forskjell. Jeg er jo redd uansett for å snakke engelsk.

B3: Jeg synes at om jeg er på en fagsamtale eller muntlige prøver, og med noen jeg kjenner, så føler jeg at jeg kan si alt og si feil uten at de bryr seg om det. Men når du snakker med noen

du ikke kjenner, så er det sånn at de kan snakke om muntlige prøven din til andre. Man føler at det kan skje. Jeg vet ikke om det skjer ofte, men sånn.

Intervjuer: Det er mer at man er litt redd for det.

C1: Og at de som du ikke kjenner eller kjenner så godt, kan kanskje si at du ødela prøven for de. Så de snakker deg kanskje litt ned om den personen føler du har ødelagt de sin muntlige prøve.

Intervjuer: Får man hver sin karakter, eller får gruppen en karakter?

C1: Det er individuelt.

B3: Ja, fordi hvis du kommer på gruppe med noen du ikke kjenner så godt, så får du ikke øvd med dem, og så får du ikke planlagt hva du skal si. Så det kan være at du sier det den har øvd på, og den sier det du har øvd på. Så får alle spørsmål som de ikke kan.

Intervjuer: Ja. Kanskje man ikke rekker å øve på alt?

Alle elevene: Nei.

B2: At hvis man på en måte er med noen man kjenner, så er man kanskje litt mer komfortabel med å snakke mer. Men hvis man er med noen man ikke kjenner, så svarer man bare på akkurat det man blir spurt om. Så sier du ikke så mye, så da får du ikke så bra karakter som hvis du hadde sagt mer, fordi du ikke turte å si mer.

Intervjuer: Du mener at du opplever at du tør å si mer når du er med noen du kjenner, i en sånn muntlig prøve?

B2: Ja.

Alle nikker.

Intervjuer: Ok, veldig bra dere. Jeg synes dere er veldig gode som deler så mye av det dere har følt på. Nå skal vi gå litt videre til det som heter fremmedspråks angst. Har dere hørt om det før?

Alle elevene: Nei.

Intervjuer: Nei. Det er jo litt sånn som jeg sa i stad, når en kjenner at nå skal jeg snakke et fremmed språk, altså engelsk, spansk, tysk. Hvilket språk er det dere har?

Alle elevene: Spansk. Vi er i samme klasse.

Intervjuer: Så det handler om det at når man snakker et språk som man egentlig ikke snakker så mye hjemme, så kjenner man at man blir nervøs, kanskje litt redd og kjenner at det er litt sånn ubehagelig. Det kan ligne litt på for eksempel prestasjonsangst, men at prestasjonsangst er litt mer sånn at den er redd for å presentere i alle fag for eksempel. Så det første spørsmålet her er egentlig, synes dere at det er ukomfortabelt å snakke foran klassen?

C1: Skal vi ta runda igjen?

B2: Sånn generelt eller bare engelsk?

Intervjuer: Ja, vi tar runda igjen. I engelskfaget.

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Litt oppfølging til det du spurte om, er det bare i engelskfaget, eller er det i andre fag også?

B3: Vi hadde en norsk presentasjon denne uka, som de fleste har hatt. Og så har man presentasjon, og i hvert fall vi tre går i en klasse hvor de ler hvis vi har presentasjon.

B2: Ja, de ler hele tiden.

B3: Alle lo av henne, alle lo av meg, alle lo av henne. Så nå er det sånn, om vi skal ha et annet språk, så blir det bare enda verre. Jeg synes norsk er dårlig nok, liksom. Så hvis jeg skulle stått der oppe og hatt et annet språk, så hadde de jo bare ledd enda mer, sikkert.

Intervjuer: Jeg skjønner. Jeg hørte ikke helt hva du sa, T?

B1: Ja, at til og med når vi snakker på norsk, og det kan vi jo fra før av. Så hvis vi da skal snakke på engelsk.

B3: Og så når vi allerede blir ledd av, når vi har vårt eget språk, så er det sånn.

Intervjuer: Nei, det er jo ikke noe hyggelig.

B2: Nei, det sa læreren også, men de stoppet ikke.

Intervjuer: Men kjennes det litt bedre ut siden de gjør det av alle?

B2: Det blir litt bedre, men når du står der oppe, så er du på en måte nervøs fra før. Og da blir du jo enda mer nervøs når de ler. For det kan være at du tenker, de andre gangene lo de bare noe av de sa, men denne gangen ler de av deg, fordi du sa noe rart. Så man vet liksom aldri.

Intervjuer: Men det er ikke noe hyggelig, og det må jeg bare si at det handler jo ikke om dere.

B2: Ja, det var det læreren også sa.

Intervjuer: Ja, så bra. Og det henger jo ikke sammen med deres presentasjon eller det dere gjør.

B3: At, fordi de sier jo senere når presentasjonen er over, at vi lo ikke av deg, vi lo av noe annet. Men det er jo sånn at de ødela liksom, fordi vi fikk karakter på det. Så hvis du står der og får hjerneteppe og bare må se på manus for å huske alt, fordi de ler og du blir ufokusert, blir liksom presentasjonen din ødelagt, og du har allerede gruet deg til det. Men når de sier senere at det ikke var deg de lo av, så er det sånn at man tenker ikke så mye på det, det er bare når du står der og da, og at du gruer deg til neste presentasjon.

Intervjuer: Ja, for det kan bli verre hvis man har en kjip opplevelse?

B3: Ja.

Intervjuer: Har dere opplevd noe sånn i engelskfaget, eller i spansken for eksempel?

B2: Ja, vi har på en måte, eller i spansk og engelsk så har vi ikke presentasjon foran hele klassen.

Intervjuer: Nei.

B2: Eller vi har ikke hatt det til nå. Så da på en måte, vet jeg ikke hvordan, for jeg snakker jo ikke så mye foran klassen, så da på en måte, ja.

Intervjuer: Tenker ikke så mye over det, kanskje?

B2: Nei, for hvis jeg hadde hatt presentasjon på engelsk, så hadde det sikkert vært verre enn på norsk, fordi det er sånn som de sa, det kan vi jo på en måte flytende. Så, mens på en måte på engelsk må vi på en måte oversette i hjernen når man skal snakke.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Da hadde det kanskje blitt mer sånn som du sa at man leser fra manus hvis det hadde vært engelsk eller spansk?

B3: Ja, jeg tror, liksom vi har nesten aldri i fremmedspråk og sånn, så har vi nesten aldri presentasjon, fordi det er på en måte et annet språk, og jeg tror lærerne vet at vi synes det er litt ukomfortabelt. Så vi har heller bare at vi leverer inn sånn tale, eller sånn at det blir filmet, av en ved siden av deg, liksom, og så leverer vi inn.

Intervjuer: Kjennes det greit ut å gjøre det på den måten?

B3: Ja, jeg synes det er lettere, fordi man alltid er redd for at man skal bli ledd av i den klassen, da.

Intervjuer: Ja, men det er ingen andre enn læreren som ser den presentasjonen dere leverer inn?

B3: Nei.

C1: Det er det de sier i hvert fall.

Intervjuer: Jo, men det regner jeg jo med. Sånn som jeg sa i stad, dere kan stole på læreren deres. De hadde ikke sagt noe som ikke var sant. Det er samme som med karakteren deres, at det er positivt å snakke mer, men at det ikke er negativt å ikke snakke. Det skal lønne seg å være muntlig aktiv. Og så lærer man mer når man snakker engelsk, men hvis det er skummelt, så kan det være vanskelig. Hva synes dere om å svare på et spørsmål som læreren stiller foran klassen? Kan dere da rekke opp hånda?

B2: Jeg pleier ikke å rekke opp hånda, fordi man på en måte, selv om man vet svaret, så blir man på en måte nervøs på hvordan. kanskje det ikke er riktig. Og i hvert fall hvis ingen rekker opp hånda, så spør læreren deg, så blir jeg veldig redd, for jeg er sånn, hva hvis ikke jeg kan det?

B3: Ja, for om jeg rekker opp hånda, sånn jeg gjør ikke det ofte i engelsk, så sier jeg på en måte svaret om igjen, sånn at jeg husker det når læreren sier navnet mitt. For hvis det blir meg, så vil jeg ikke si noe feil når jeg først skal si noe. Så, men jeg føler sånn, jeg er ikke så muntlig i timene og sånn. Og i så fall så svarer jeg på norsk, for nesten hele klassen svarer på norsk.

Intervjuer: Ok, så det er mange i klassen som svarer på norsk, når de blir spurt om noe på engelsk?

B3: Ja.

Intervjuer til C1: Er det sånn hos dere også, eller var det motsatt?

C1: Nei, det er sånn, læreren spør noen ganger sånn «nå må dere snakke et minutt med læringspartner,» så tar ho runda over hele klassen og spør hvert læringspar. Og da tør jeg ikke å si noen ting, så da får hun bare si ja. Eller så blir det sånn, nei ingen vil si noe.

Intervjuer: Ok, er det greit da, går læreren bare videre da?

C1: Det er noen ganger hun bare står og venter på oss, og har sagt at vi ikke kan si det på norsk heller, fordi alle i vår klasse sier det på engelsk, og da blir det rart om noen sier det på norsk.

Intervjuer: Så hun pusher deg egentlig litt da?

C1: Ja, litt. Noen ganger. Ho vet jo liksom at jeg sliter litt, men.

Intervjuer: Hva synes du om det, eller hva kjenner du at skjer inni deg da når det skjer? At hun pusher litt?

C1: Jeg vet ikke, jeg tør ikke å si noe.

Intervjuer: Du sier ikke noe uansett?

C1: Nei.

Intervjuer: Men synes du det er mer kjipt når hun på en måte spør mer, og pusher litt, eller er det bare kjipt uansett?

C1: Det er kjipt uansett.

Intervjuer: Ja, skjønner. Du, B3, snakket litt om at hvis læreren spør om du kan svare, så kan du det. Men er det når du rekker opp hånda, eller når læreren av og til bare peker?

B3: Ja, læreren bruker å peke hvis ingen. For det er nesten ingen som rekker opp hånda egentlig, uten om at det er samme elev hver gang som rekker opp hånda i alle timer. Så det er sånn, «ja, jeg vil at noen andre skal svare,» og hvis ingen rekker opp hånda da, så er det sånn, ja, for hun vet jo ofte hvem som kan svaret. Ja, så ofte er det sånn, ja, da kan du svaret, og da vil du jo svare, men det er liksom på engelsk, så man har ikke så lyst til å svare da.

Intervjuer: Mhm. Er det noen som vil legge til noe der?

Alle elevene: Nei.

Intervjuer: Men det er sånn at av og til er det sånn at læreren bare peker, hvordan kjennes det for dere andre to da, i den klassen?

B1: Jeg synes ikke det er noe gøy, fordi da blir man nesten tvunget til å si det, og hvis ikke jeg kan det, så er det ikke så gøy.

Intervjuer: Men prøver du å svare selv om? Eller kan dere si pass eller «nei, det kan jeg ikke svare på»?

B1: De fleste i klassen vår sier pass, når de blir spurt.

Intervjuer: Er det liksom helt greit, på en måte?

B1: Ja.

Intervjuer: Eller hvordan føles det?

B1: Det går fint, for det er veldig mange som gjør det.

Intervjuer: Så bra, så det er det som er vanlig i deres klasser, at man kan si pass og så går man videre. Det er jo veldig fint.

B2: Ja, fordi sånn som B1 svarte, det er på en måte en eller to som svarer på nesten alt. Så man føler ikke at man må svare, så når læreren liksom sier navnet ditt, så blir du veldig nervøs. Men på en måte, jeg synes at læreren er ganske flink til å la oss si nei, at hun ikke sier at vi må svare.

Intervjuer: Og det er veldig fint, for hvis man har muligheten til å si, «det har ikke jeg så lyst til,» eller si pass, så er det kanskje lettere neste gang igjen. Også når man plutselig har lyst til å svare, og kanskje kan det, så har man muligheten. Så kanskje man tenker «denne gangen kan jeg prøve.» Det kan jo være en god ting. Opplever du, C1, det i din klasse?

C1: Jeg merker jo at, jeg merker jo at det er mange som er flinke i engelsk i klassen, så da blir det jo litt mer sånn, prestasjonsangst liksom.

Intervjuer: Du har lyst til å gjøre det bra og svare riktig på en måte?

C1: Ja, men det er liksom alltid noen som rekker opp hånda, så da kan jo de få svare, for da vet jeg at de liksom kan svaret.

Intervjuer: Ja. Så du synes kanskje det er greit å sitte litt bak og bare lytte, kanskje?

C1: Ja.

Intervjuer: Kjenner dere andre på det, eller er det av og til dere vil rekke opp hånda?

B3: Det er jo sånn, du vil jo på en måte at karakteren din skal gå litt opp, men da er det også det at du kan ikke snakke på norsk for at den skal gå opp. Så det er mer sånn, hvis du er helt sikker på at du har riktig svar, så kan jeg liksom ta sjansen på å rekke opp hånda. Men da må jeg liksom, jeg må på en måte si det inni hodet mitt hele tiden, for jeg må liksom klare å si det riktig. Alt må være riktig når jeg først skal si svaret, fordi jeg rekker ikke egentlig opp hånda så ofte. Så når jeg først skal svare, så må jeg liksom være 100% riktig, uten at det skal bli feil.

Intervjuer: Skjønner. Men da kjenner du at, ok, nå kan jeg rekke opp hånda?

B3: Ja.

Intervjuer: Jeg så at du, B1, var litt sånn. Rekker du noen ganger opp hånda, eller kjenner du på det samme som B3 beskriver?

B1: Nei, jeg rekker aldri opp hånda.

Intervjuer: Nei, så selv om du tenker sånn, «oi, det kan jeg», så bare sitter du stille i båten.

B1: Ja.

Intervjuer: Er det noen grunn til det, som du har tenkt på selv?

B1: Det er bare at jeg vil egentlig ikke si feil.

Intervjuer: Ja, selv om du vet at det er riktig?

B1: Ja.

Intervjuer: Hva tenker du at det kan henge sammen med? Henger det sammen med klassen, læreren eller engelskfaget?

B1: Nei, jeg har egentlig aldri rukket opp hånda.

Intervjuer: Ikke i noen fag?

B1: Nei.

Intervjuer: Så det henger sammen med at du er redd for å si noe feil uansett?

B1: Ja.

Intervjuer: Jeg skjønner.

B3: For vi har egentlig en klasse som er veldig sånn, ikke bryr seg på en måte. Så det er fint at vi ikke har sånn, sånn som snakker om det hele tiden. Men så er det litt sånn, om du først sier noe feil, så er det sånn, «oi, skitt, hvorfor trodde du det?» Og så roper de på et tvers av klasserommet om det du svarte. Fordi det er to eller tre gutter som sitter overalt i klasserommet. Så det er ikke det at vi har en sånn veldig dårlig klasse, men det er mer fordi, jeg vet ikke, de liker at noen sier feil, kanskje.

Intervjuer: Ja, og det kan være vanskelig på en måte.

B3: Ja.

Intervjuer: Har noen lyst til å legge til noe på det som har blitt sagt?

Alle elevene: Nei.

Intervjuer: Da går vi litt videre, og så ser jeg nå at det kan hende vi går litt over pausen. Det kan hende vi går litt inn i den andre timen også, men er det greit for dere?

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Så følger jeg dere tilbake etterpå og sier ifra.

Alle elevene: Ja.

Intervjuer: Ok. Vi har jo vært litt inne på dette egentlig allerede, men vi fokuserer jo ekstra på engelsk klasserommet da. Har det noen gang vært en situasjon i engelsk klasserommet, hvor dere følte dere litt redde eller nervøse?

B3: Ja, eller sånn, jeg føler meg mest sånn nervøs om læreren bare spør deg tilfeldig. Ikke fordi du ikke har fulgt med, men det er mer fordi da må du bare svare. Hvis du sier sånn, «åh, jeg kan ikke svaret», så er det sånn, ja, det er mange som gjør det, men det er sånn, du vil jo klare å kunne svare, for du vil jo at folk skal på en måte tro at du kan svaret, fordi det er et lett spørsmål, kanskje.

B2: Det er noen ganger at vi har sånn tekst som læreren vil at alle i klassen skal lese, sånn høyt, eller sånn avsnitt, og da blir jeg veldig nervøs, for noen ganger så bare spør hun folk. Og sånn når hun liksom spør deg, så på en måte det kan være at du på en måte kan hele teksten, men så er det på en måte ett ord som du ikke kan, så det gjør at du på en måte ikke vil lese, fordi du vet at du ikke kan det.

Intervjuer: Mhm. Det har jeg også kjent på når jeg gikk på ungdomsskolen. Så kan man mange ord, men så er det et ord som gjør at man ikke kan. Er det noen andre, du, C1, har jo snakket litt om generelt, er det noen spesielle situasjoner hvor du har kjent deg litt, at du er litt redd eller nervøs?

C1: Eh, jeg er egentlig det hele tiden, fordi det er liksom, læreren snakker veldig mye engelsk. Og jeg er ikke så veldig flink i engelsk, eller å forstå det, så da, er man jo redd hele tiden for at det skal komme noen oppgaver, eller noe sånn.

Intervjuer: Ja, litt sånn brått på.

C1: Ja, ja.

Intervjuer: Du nevnte litt det med å forstå, er det mest det at du er redd for at du ikke skal forstå det læreren sier for at du da ikke kan svare?

C1: Nei, jeg er ikke så veldig flink i engelsk, sånn generelt hele faget, så. Det er liksom bare vanskelig å forstå settingen og alt sånn.

Intervjuer: Ja, men det skjønner jeg, og det er jo derfor man går på skolen heldigvis, for å lære. Og det er ikke alt man kan med en gang. B1, har du en sånn spesiell situasjon?

B1: Ja, det er jo egentlig uansett hele tiden. Jeg er bare redd for å bli spurt uten at jeg vet det.

Intervjuer: Ja. I engelsken eller generelt i alle fag?

B1: Det er mest engelsk.

Intervjuer: Men spansk også?

B1: Ja.

Intervjuer: Skjønner. Jeg synes dere er veldig flinke til å dele, og det setter jeg veldig pris på. Og kanskje det er litt godt for dere å høre at det er flere som kjenner litt på de samme tingene. Dette her har jeg egentlig spurt dere om, har dere hørt om fremmedspråks angst tidligere?

B2: Jeg har ikke hørt om det, men jeg skjønnte hva det betydde. Men, jeg har ikke hørt om det.

Intervjuer: Nei, dere har ikke hørt om det. Men det er som jeg sa i stad flere som ikke har hørt om det. Tror dere at, sånn som jeg har forklart, tror dere at dere noen ganger har opplevd fremmedspråks angst?

B3: Jeg vet ikke helt egentlig, det er sånn mer sånn, man vet ikke om man føler på det, men man er sånn nervøs i sånne situasjoner, som bare kommer i klassen der man må snakke engelsk, for du vil ikke at folk skal tro at du ikke kan svare på et lett spørsmål, som er mer sånn.

Intervjuer: Tenker dere andre litt sammen?

B2: Ja, jeg er litt enig med B3.

C1: Jeg er veldig flink til å tulle det vekk, sånn at det ikke kommer over på meg, sånn spørsmål eller noe sånt.

Intervjuer: Ja. Det kan jo være lettere å tulle og spille litt på humor. Er det noen situasjoner hvor dere føler dere er mer komfortable med å snakke engelsk, for eksempel når dere er på ferie?

B2: Jeg synes ikke det er komfortabelt på ferie heller. Hvis vi skal på restaurant, så får jeg liksom mamma til å bestille for meg. Og så er mamma alltid sånn. «Du kan bare si det, du kommer aldri til å møte de igjen». Men jeg vet ikke, jeg bare synes det er veldig flaut. Fordi de er sikkert ikke så veldig gode på engelsk selv heller. Så hvis de ikke forstår meg, så bare blir jeg veldig flaut.

B3: Jeg føler det litt samme, fordi om vi er i Syden eller på ferie, så er det sånn at jeg vet jo selv at jeg aldri kommer til å se de igjen. Og mange av de kan så vidt engelsk selv. Så jeg føler ikke at jeg ikke kan snakke engelsk selv, men det er mer sånn, du bare ikke har lyst, fordi du vil vise at du kan engelsk på en måte.

Intervjuer: Så dere begge er liksom sånn at dere snakker helst ikke engelsk på ferie? Har dere andre noe forhold til det?

B1: Nei, jeg snakker heller ikke engelsk på ferie.

C1: Nei, jeg snakker aldri engelsk da.

Intervjuer: Er det noen av dere som lager TikToks for eksempel, hvor dere mimer, eller snakker engelsk eller synger?

Alle elevene: Nei, ikke egentlig.

B2: Når jeg for eksempel er hjemme alene, så har jeg på musikk, så synger jeg liksom. Da er det mye lettere å snakke engelsk, for jeg føler at når man synger, så snakker jeg ikke engelsk. Det er veldig rart, men det er mye lettere.

Intervjuer: Ok. Kunne dere sunget høyt foran klassen?

Alle elevene ler: Nei det kunne jeg ikke.

Intervjuer: Men det er jo litt vittig at en kjenner at det er så ukomfortabelt å snakke engelsk, men at man kan godt kan synge en sang. Har dere noen gang, for eksempel hvis dere har øvd dere på en prestasjon eller en innlevering, har dere noen gang snakket til dere selv i speilet, for eksempel, på engelsk, for å prøve å øve dere?

B3: Det er mer at man sitter på rommet og så er det sånn vi må prøve å øve på det man kommer til å si. Og så gjør det liksom helt til du tror at du kommer til å klare det 100 prosent bra foran andre.

Intervjuer: Og er det i alle fag eller i engelsk?

B3: Det er mest i språkfag, men også i norsk. Fordi. Ja, sånn som skjedde at folk ler sånn, så man vil ikke at det skal skje. Så når man prøver å være 100 prosent perfekt, og så fortsatt ler de, så vet man ikke hva man kan gjøre på en måte.

Intervjuer: Det skjønner jeg.

B2: Sånn som til prestasjonen, så satt jeg i stua og sa presentasjonen til meg selv. Sånn at jeg visste at jeg kunne det selv. For jeg visste at jeg kom til å få hjerneteppe. Sånn at jeg visste at jeg kunne det veldig godt.

Intervjuer: At man egentlig pugger for at det skal sitte. Ok, nå skal vi gå over til den siste delen. Jeg har fem spørsmål til. Nå skal vi gå litt videre til hvordan dere tenker om læreren. Altså hvordan læreren hjelper dere i forhold til muntlige prøver. Hvordan hjelper læreren deres dere å øve til en muntlig prøve?

B3: Jeg synes på en måte at i timene bruker vi å jobbe med det vi kan få på prøven, men dagen før om vi maser veldig mye, for klassen pleier å si vi vil ha svaret og sånn. Ja, det er sånn for eksempel, vi jobber med svarene i timene, for eksempel pensummark, men dagen før, om vi får en tabell, i hvert fall av engelsklæren vår, så er det tabell av ord vi må fylle ut, så bruker hun å legge ut svarene dagen før. Fordi alle i klassen vil ha dem.

Intervjuer: Så læreren legger ut svarene?

B3: Ja, ikke på prøven, men det er et pensummark, pluss en tabell som ofte er pensum. Og den tabellen er for eksempel kommunisme, nasjonalisme, samsvar og alt det der, og så pleier hun å legge ut svarene på de ordene, men ikke i pensummark.

B2: Noen ganger, for eksempel i engelsk eller spansk, så pleier de å legge ut hvordan man uttaler ord. Sånn i spansk, så er dobbel «l» «j» liksom, sånn at de hjelper oss med å huske alle de reglene. Hvordan man uttaler noen ord.

Intervjuer: Det er jo veldig fint. Er det i timene de hjelper dere, eller legger de ut ting dere kan se på hjemme, eller begge deler?

B2: Ja, de pleier å legge det ut, men i timene hvis vi spør de, så hjelper de oss med hvordan man uttaler det.

Intervjuer: Så bra. Har dere fortalt læreren dere så dere kjenner dere litt redde eller nervøse når dere snakker engelsk i engelsktimene?

C1: Noen ganger sitter jeg på grupperom med læreren og leser litt tekster med ho liksom, og oversetter og sånn, og hun vet jo det at jeg hater engelsk.

Intervjuer: Så det er hun klar over.

C1: Ja, og hun ser det.

B3: Jeg synes ikke engelsk er så ille. Jeg synes liksom, det er veldig mange verre fag, men det er bare det å snakke engelsk, for det er på en måte ikke språket ditt. Men det er ikke det at jeg er veldig dårlig i engelsk, jeg bare, ja. Det er bare det å snakke det.

Intervjuer: Men har du sagt det til læreren din?

B3: Nei, det var mer sånn, læreren min som ville at jeg skulle være med på det, for jeg kan snakke engelsk, men jeg velger å ikke snakke det.

Intervjuer: Har dere noen gang hatt en presentasjon foran kun læreren, eller foran en mindre gruppe med medelever? I engelsk?

B2: Nei, vi har bare innlevering hvor vi leverer inn, og sånne muntlige samtaler.

Intervjuer: Ja. Nå er vi litt tilbake til noe vi egentlig snakket om i stad, i forhold til dette med om læreren deres noen gang har pushet dere til å snakke engelsk foran klassen? Eller til å svare på spørsmål?

B3: Det er jo fint at læreren prøver, for hun vet ofte at du kan svare, men det er jo fint at ho prøver å pushe det sånn at du skal klare det. Men jeg føler ikke i hvert fall vår lærer gjør det på en måte. Hvis hun ser at det er ubehagelig, så velger hun bare å gå videre, og jeg er sånn, ja, og så sier hun svaret. Sånn at ingen tenker så mye over det.

Intervjuer: Ok.

B2: Men det var i åttende, så var det litt mer, for da hadde vi en annen lærer. Da var det litt mer sånn at vi leste tekster, at vi måtte liksom, nesten hver elev måtte liksom lese en setning eller avsnitt hver. Og da var det litt mer sånn.

Intervjuer: Og da følte dere at dere måtte gjøre det?

B2: Ja.

B3: Jeg følte liksom det hjalp litt da, for da snakket på en måte hele klassen. Det var sånn, for da ble det på en måte, du ble ikke tvunget, men det var sånn, for det er jo ofte noen som sier at de ikke vil uansett. Men når du ser at flere i klassen gjør det, fordi læreren din ber deg om det, så vil jo flere gjøre det. Så jeg følte liksom det på en måte hjalp alle med å snakke høyere og lese tekster for noen.

Intervjuer: Det er jo bra. Så er det litt sånn forskjellig, noen kjente at det bare var sånn, kjipt, og så kjente du litt på at det faktisk hjalp litt.

B3: Ja.

Intervjuer: Er det noen andre som, har dere kjent på enten det ene eller det andre, at det uansett er kjipt eller at det faktisk gikk greit?

B1: Jeg synes det gikk fint når vi gjorde sånn, for da gjorde alle det, og da var det ikke noe rart å snakke høyt.

Intervjuer: Så hvis alle på en måte gjør det, hvis alle leser to setninger hver, så er det bedre?

B1: Ja, før. Da var det liksom normalt at folk snakket engelsk. Men nå er det ikke sånn at det er normalt lenger. Da er det mye vanskeligere å snakke.

Intervjuer: Men hvis man da gjør en feil, eller sier et feil ord, gikk det liksom bedre i og med at alle på en måte måtte snakke, eller kjente dere på det da og?

B1: Jeg tror ikke de brydde seg, for de var bare sånn fokusert på hva de skulle lese, tror jeg. Ja. Jeg tror ikke de tenkte over det.

B2: At når alle skulle lese, det var litt sånn så tror jeg alle var litt nervøse for det de skulle si. Så de på en måte fulgte ikke så mye med på hva de andre sa. De bare fulgte med på hva de skulle si selv.

Intervjuer: Ja, ikke sant. At man kanskje leser sine setninger flere ganger.

B3: Ja, fordi den læreren vi hadde da, sånn i åttende, den liksom på en måte pushet oss veldig. Og det var ikke på en dum måte, men hun gjorde det på en måte til en vane at alle leste. Og det var liksom mer normalt. Så man følte ikke at, om noen fulgte med når du snakket, så var det liksom sånn at det er jo de sin tur etterpå, så hvorfor skulle de le av deg?

Intervjuer: Ikke sant, for alle må gjøre det samme. Alle må gjennom det uansett. Har du, C1, noen erfaring med det, eller har dere gjort noe sånt i din klasse?

C1: Som jeg sa i sted så er alle liksom, de fleste er ganske flinke i engelsk. Så jeg tør nesten ikke å snakke, for da blir det sånn. Ja.

Intervjuer: Ja, jeg skjønner. Men har dere hatt noe sånn som de forklarer at de har hatt, liksom at alle måtte lese noe, så har det vært litt bedre, eller har det fortsatt vært sånn som du beskriver?

C1: Nei, hun spør noen ganger når vi skal lese tekster, om det er noen som vil lese. Og da blir det til at noen leser, og sånn.

Intervjuer: Ja.

B3: Ja, for på åttende så var det mer sånn, det var ganske mange som ville lese i engelsk, det var sånn, det var ikke noe ille. Men i niende er det sånn, ingen som vil, så det ender opp med at læreren leser. Og det er jo greit, for det er jo ikke så gøy å bli pushet der og da, men det er noe du ser tilbake til og tenker, det hjelper meg litt. For vi har en veldig snill lærer, som respekterer oss når vi ikke vil det og alt det der. Så det gjør kanskje mer at vi velger å ikke gjøre det, så hvorfor skal vi gjøre det på en måte?

Intervjuer: Det er et godt poeng. Det er litt sånn, både og, det kan være godt å slippe, men så kan det jo faktisk funke hvis man blir litt pushet, og at du ser at det går bra. Da har jeg to spørsmål igjen. Er det noe dere tenker at læreren deres kunne gjort annerledes, for at dere skulle følt dere mindre nervøse, eller mindre redde, for å snakke høyt i klassen, i engelsk?

B3: Jeg føler at det hadde hjulpet, det trenger ikke å være alle, men jeg synes selv at det kanskje hadde hjulpet hvis det hadde vært mer en vane, at du ikke bare skulle snakke med den du satt for siden av, for da ender du alltid opp med å snakke norsk. Men mer sånn, at vi har en tekst, og så skal man gå gjennom alle, for da må på en måte alle. Og mer at det blir en vane om at det er noe du skal lese høyt foran klassen.

Intervjuer: At man kanskje gjør det hver engelsktime, eller annenhver engelsktime?

B3: Ja, at alle er med på å si noe på engelsk. Sånn ofte. For nå er det mer sånn, læreren velger å lese fordi ingen vil.

Intervjuer: Ja. Ok, er det noen andre som tenker at dette kunne hjulpet meg med å være mindre nervøse når jeg skal snakke engelsk?

C1: Jeg vet ikke.

B2: Dette har jo ikke noe med lærerne å gjøre, men det at hvis folk ikke hadde begynt å le, så hadde det vært mye lettere. Men det har jo ikke noe med læreren å gjøre.

Intervjuer: Nei, for det er jo mer et dårlig publikum.

B2: Ja, de måtte gå ut av timen. Men de kan liksom ikke gå ut av hver time når noen skal snakke, fordi da får de jo ikke med seg noen selv.

B1: Jeg er vel enig med B3, at det er lettere hvis alle gjør det.

Intervjuer: Ja. Hvis alle gjør det, så er det liksom, det er det som er normalt. Da lurer jeg egentlig bare på om det er noe dere har lyst til å legge til, eller noe dere sitter inne med og kjenner at dere ikke fikk sagt og har lyst til å si?

B2: Jeg føler at som de sa når vi skulle lese, at man også leser samtidig, sånn at man ikke bare hører seg selv. Sånn at alle leser samtidig, sånn at man egentlig ikke hører hvem som snakker og hvem som ikke snakker. Det kan være gøy.

B3: Jeg føler også at det kunne hjulpet, men det er bare det at når alle leser, så hører man på en måte ikke deg selv, så det er veldig mange som bare dropper og gjør det.

Intervjuer: Ja. Det er både og. Har dere noe mer dere vil legge til?

Alle elevene: Nei.

Intervjuer: Nei, så fint, da stopper jeg denne. Tusen takk dere!