



Høgskolen i **Hedmark**

Lærerutdanning og Naturvitenskap

Torleif Kveset

BA-oppgave

Lærebok i engelskfaget:

Et hinder for motivasjon?

The Coursebook in Teaching English as a Foreign Language:
A Motivational Blockade?

Grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn 2012

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket	JA X	NEI <input type="checkbox"/>
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage	JA X	NEI <input type="checkbox"/>

Sammendrag

Tittel: Lærebok i engelskfaget: Et hinder for motivasjon?

Forfatter: Torleif Kveset

År: 2015

Sider: 50

Både nasjonalt og internasjonalt viser undersøkelser til høy bruk og tillit til lærebøker i engelskundervisningen. Det er en føring fra fagpersoner om at det er for høy grad av lærebøker benyttet i engelskundervisning og at dette ikke nødvendigvis er heldig. Denne oppgaven vil kaste lys over hvorvidt mindre lærebokfokusert undervisning i engelsk kan være med på å øke elevers motivasjon for faget. Undersøkelsesspørsmålet lyder: 'Hvordan påvirker lærebokfokusert undervisning elevers motivasjon for engelsk?' Noen mulige tilnærminger for å oppnå dette vil bli presentert, samt erfaringer fra studier knyttet til lærebokbruk. Kvalitativ metode, derunder strukturert utspørring med åpne og lukkede spørsmål, blir benyttet for å forsøke å belyse oppgavens spørsmål. To grupper av totalt 28 elever på 9. trinn ble brukt som respondenter i forbindelse med denne oppgaven. Oppgaven forsøker ikke å gi direkte svar på problemstillingen, da dette vil være i overkant ambisiøst for en oppgave av denne størrelsen, men kan være med på å støtte oppunder tidligere undersøkelser om norske elevers motivasjon for å lære engelsk, noe som støttes av tidligere forskning. Undersøkelsen gir også en indikasjon på at elevene i undersøkelsen ønsker noe mer variert og interessant undervisning.

EFL, ELT, TEFL, Lærebok, Motivasjon, andrespråk

Abstract

Title: The Coursebook in Teaching English as a Foreign Language: A Motivational Blockade?

Author: Torleif Kveset

Year: 2015

Pages: 50

Research into TEFL show that teachers rely heavily on textbooks, and it has been argued that this is not advantageous for learners. The primary aim of this thesis is to shed light on textbook use in EFL-teaching and determine whether there is a connection between extensive textbook use and pupils' motivation for learning English. Different approaches other than the textbook-approach will be presented. The research question reads: 'How does textbook-centred teaching affect pupils' motivation for learning English?' A structured interview, or closed- and open-ended questionnaire, was distributed to two groups of pupils (28 in total), from Year 9 in a lower secondary school in Norway. Though this thesis does not attempt to conclude in terms of a definitive answer to the research question, one could argue that the results from this study support the statement that pupils' motivation for learning English is high, something maintained by previous research. Findings show that pupils in the study requested a bigger variety of content, and lessons that were more interesting when asked what would help motivate them for studying English.

EFL, ELT, TEFL, Textbook, Coursebook, Motivation, L2

Forord

Ved oppstarten av Grunnskolelærerutdanningen høsten 2012 fikk jeg valget mellom fagene norsk, matte eller engelsk; som fordypningsfag fra første semester. Valget var enkelt, det falt på engelsk. Engelsk ble valgt grunnet sin åpenbare relevans internasjonalt og på bakgrunn av interessante erfaringer med litteratur, musikk og film på dette fantastiske rike og poetiske språket.

Møte med inspirerende undervisning var noe annerledes enn jeg var vant med fra engelskundervisning tidligere. Læreboka var byttet ut med skjønnlitterære bøker og engasjerende oppgaver med stor variasjon. Mine medstudenter og jeg møtte ikke opp fordi vi måtte, men fordi vi lærte og faktisk hadde det gøy samtidig. Var man ikke forberedt til timene, gikk man glipp av moroa. Selve undervisningen var en innføring i hvordan man kunne variere og engasjere som klasseleder. Paradoksalt er ikke dette en virkelighet som gjenspeiler seg i alle deler av lærerutdanningen. Når forberedelsene til BA-oppgaven kom, var valget nok en gang enkelt. Undersøkelsesspørsmålet ble utviklet med basis i egen erfaring med at undervisning uten lærebøker har vært mye mer givende. Det har vært opp- og nedturer i arbeidet med denne oppgaven, men læringsutbytte har vært stort og tematikken alltid interessant.

Først og fremst fortjener Knut Øystein Høvik en hjertelig stor takk for sin fremragende jobb som veileder. Denne oppgaven ville vært en skygge på huleveggen hadde det ikke vært for hans gode hjelp og tillitt. Det ville også vært vanskelig uten inspirerende medstudenter som har vært uvurderlige i arbeidet med denne oppgaven. Dere har gjort en ellers ensom prosess artig og lærerik utover temaet avgrenset i min egen oppgave. Sist men ikke minst vil jeg takke Mari Bjugstad Wiken og Marion Robsahm, som har vært flotte praksislærere og fremragende rollemodeller.

Hamar, 2015

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	7
1.1 AKRONYMFORKLARING.....	8
2. THE CURSE OF THE COURSEBOOK	9
2.1 NORSKE LÆRERES BRUK AV LÆREBOK.....	9
2.2 ERFARINGER FRA DET VIDE UTLAND	10
3. ALTERNATIVE TILNÆRMINGER	12
3.1 CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING	12
3.2 THE SCHOOL IN THE CLOUD.....	14
3.3 SPRÅKPERMEN.....	14
3.3.1 EPOSTL	15
3.4 YTTERLIGERE TILNÆRMINGER	15
3.4.1 Dataspill.....	15
3.4.2 eTwinning og Twitter	16
4. MOTIVASJON	17
4.1 DETTE VET VI OM MOTIVASJON.....	17
4.2 MOTIVASJON FOR SPRÅKLÆRING	18
5. METODE	21
5.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE	21
5.2 INNSAMLINGSMETODE	21
5.3 VALIDITET	22
6. PRESENTASJON AV FUNN	23
6.1 LÆREBOK.....	23
6.2 LESING OG MOTIVASJON	24
6.3 LESING HJEMME OG PÅ SKOLEN	25
7. DRØFTING	27
8. AVSLUTTENDE KOMMENTAR	29
BIBLIOGRAFI	30

VEDLEGG	35
VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA.....	35
VEDLEGG 2: TABELL 1 SAMLEDE TALL.....	37
VEDLEGG 3: TABELL 2 9B	38
VEDLEGG 4: TABELL 3 9A	39
VEDLEGG 5: TABELL 4 GUTTER.....	40
VEDLEGG 6: TABELL 5 JENTER.....	41
VEDLEGG 7: SVAR 9B SPØRRESKJEMA DEL 2	42
VEDLEGG 8: SVAR 9A SPØRRESKJEMA DEL 2	46

1. Innledning

Gjennom egen skolegang, grunnskolelærerutdanningen og praksis blir en presentert for ulike måter å undervise engelsk på. Der noen har vært inspirerende har andre utvist en tilnærming som nærmest så ut til å virke mot sin hensikt. Det største skillet mellom disse opplevelsene har vært lærerens engasjement og hvorvidt han har benyttet seg av lærebok eller ikke. Flere påpeker for mye lærebokfokusert undervisning i norsk skole som en faktor for manglende engelskferdigheter i høyere utdanning (Charboneau, 2012a; Drew, 2012; Hellekjær, 2007). Internasjonalt fortelles det om at det i en årrekke er blitt stilt spørsmålstejn om vedrørende lærebøkene fungerer som en metodisk tvangsjakke for lærere (Allwright, 1981; Tice, 1991; Harmer, 2001; Thornbury & Meddings, 2001, referert i Harmer, 2007).

En gjenganger i grunnskolen så vel som i høyere utdanning er motivasjon, gjerne i form av at eleven er umotivert for å gjøre en arbeidsoppgave. Problemstillingen er utarbeidet med ønsket om å finne ut om veien å gå er nettopp mindre læreboksentrert undervisning i engelskfaget. Spørsmålet presenterer hvem som er interessante i denne sammenhengen og hva som ønskes undersøkt. Med tanken om at motivasjon for faget fremmer læring blir problemstillingen som følger:

Hvordan påvirker lærebokfokusert undervisning elevers motivasjon for engelsk?

Oppgaven vil i stor grad lene seg på undersøkelser og tradisjoner som allerede eksisterer for å forsøke å belyse problemstillingen da omfanget av oppgaven og erfaringen til undersøkeren i denne sammenhengen er begrenset. Oppgavens teoretiske tilnærming vil ta utgangspunkt i motivasjonsteori og derunder motivasjon for språklæring for å belyse oppgavens problemstilling. Strukturert intervju blir benyttet som undersøkelsesmetode.

Kapittel 2 vil skildre norske, samt internasjonale erfaringer knyttet til lærebokbruk. Dernest vil ulike tilnærminger som ikke baserer seg på utstrakt bruk av lærebok bli presentert i Kapittel 3. Motivasjonsteori og motivasjon knyttet til læring av et fremmedspråk vil bli skildret i Kapittel 4. I Kapittel 5 vil oppgavens metode bli presentert. Funnene vil bli lagt frem i Kapittel 6, før de drøftes i Kapittel 7. Avslutningsvis vil oppgaven bli oppsummert og eventuelle konkluderende aspekter vil bli beskrevet i Kapittel 8. Skjema fra undersøkelsen, tabeller og svar fra respondentene er lagt ved etter bibliografien.

1.1 Akronymforklaring

CLIL	Content and Language Integrated Learning
EFL	English as a Foreign Language
ELT	English Language Teaching
EPOSTL	European Portfolio for Student Teachers of Languages
FoU	Forskning og utviklingsarbeid
GenAm	General American
L2	Andrespråk
LK06	Læreplan Kunnskapsløftet 2006
SSBE	Standard Southern British English
TEFL	Teaching English as a Foreign Language

2. The Curse of the Coursebook

Dette kapittelet ser nærmere på lærebokbruken blant norske engelsklærere. Funn fra forskning vil bli sammenlignet med internasjonale studier av engelsklærere som underviser engelsk som fremmedspråk.

2.1 Norske læreres bruk av lærebok

I en undersøkelse fra 2003 beskriver Elisabeth Ibsen og Glenn Ole Hellekjær (2003) norske engelsklæreres undervisningspraksis. Et av elementene som trekkes frem er at av de 65 lærerne spurt, lener 64 av de seg på læreboka i undervisning. Dette samsvarer med Bjørg Eikrems doktoravhandling, hvor TEFL (Teaching English as a Foreign Language) skildres som et tradisjonelt ritual hvor læreboka nærmest fungerer som en bibel (Ibsen & Hellekjær, 2003, s. 74). De fleste av lærerne i undersøkelsen følger også progresjonen som er lagt av læreboka. Den ene læreren som ikke har en tradisjonell tilnærming til engelskundervisningen trekkes frem. Læreren kan vise til noe bedre resultater enn gjennomsnittet. 'Max' trekkes også frem som den vellykkede og utradisjonelle. Forfatterne viser til faglig tyngde og engasjement som en viktig faktor i denne lærerens tilnærming til faget. De vil likevel ikke hevde noe da det er en rekke variabler som kan spille inn og påvirke elevens resultater. En kan ikke legge det til grunn at en lærebokfri undervisningspraksis alene er skyld i gode resultater (Ibsen & Hellekjær, 2003).

Jon Drew og Bjørn Sørheim (2009) skriver i sin bok om trender og utvikling av engelskundervisningen. De hevder at det er en sterk tradisjon i Norge for bruk av lærebøker. Hellekjær (2007) støtter denne påstanden i sin artikkel om norske elevens leseferdigheter. Han peker på at manglende ferdigheter knyttet til lesing av engelsk i høyere utdanning kan skyldes undervisningspraksisen lenger ned i utdanningsløpet. Hellekjær (2007) viser til avhengighet av lærebøker fra barneskolen som en faktor for manglende leseferdigheter¹. Fokuset på intensiv lesing, eksempelvis skumlesing av en tekst på jakt etter detaljer for å svare på en bestemt oppgave, fremfor mengdelesing, hvor en leser for å lese, gjerne lengre tekster, illustreres som et negativt aspekt i undervisningen.

¹ Det kan tenkes å være en sammenheng mellom hyppig lærebokbruk og lav kompetanse i faget. Statistisk sentralbyrå viser i en rapport fra 2014 til at hele 43% av engelsklærere i barneskolen har 0 studiepoeng i engelsk (Lagerstrøm, Moafi, & Killengreen Revold, 2014).

Ingebjørg Mellegård og Karin Dahlberg Pettersen (2012), ved Høgskolen i Østfold, spurte engelsklærere om deres tanker rundt, samt forståelsen av den nye læreplanen. Undersøkelsen ble gjennomført drøye tre år etter LK06 trådte i kraft. Selv om de trekker frem at lærerne stort sett var villige til endring og positive til den nye læreplanen, fant de at lærerne stilte seg lite kritiske til de nye lærebøkene og nærmest stolte blindt på lærebokforfatterens tolkning av læreplanen. Mellegård og Dahlberg Pettersen (2012) skriver videre at lærerne ble gitt frihet, men også et ansvar med LK06, og at dette var noe som det kunne virke som de var noe motvillige til å ta inn over seg. Roar Engh og Stephen Dobson (2010) forteller om hvordan lærere har stor frihet til å variere i form av arbeidsmåter, lærestoff og oppgaver. De skildrer en tendens i norske klasserom hvor læreverkene styrer undervisningen og hvor lærere gjerne benytter seg av mål utformet av bøkene. Dette er ikke nødvendig, sier de. Engh (2012) skriver i en annen bok at med god kjennskap til læreplan vil det være enklere å konstruere større og mer sammensatte oppgaver som vil hjelpe elevene å få en mer komplett forståelse.

I *FoU i praksis 2012 conference proceedings* presenterer Rebecca Charboneau (2012b) en undersøkelse gjort rundt undervisning av lesing i barneskolen. Tallene er hentet fra henholdsvis 4. og 5. trinn. Av de 370 lærerne som ble spurt benytter 61,8% seg av lærebok, hvor læreboka er utgangspunktet for undervisningen. I samme studie omtalt i større grad i *The Young Language Learner*, bekrefter Charboneau (2012a) at få lærere beveger seg vekk fra læreboka. Hun peker og på at tilpasningen til hver enkelt elev kanskje møtes i mindre grad fordi lærebøkens måte å tilpasse stoffet på er variasjon av sjangere. *Graded readers*, skjønnlitteratur med tilpasset språk, står som en motpol i forholdet til den læreboksentrerte undervisningen og er noe forfatteren trekker frem som positivt i utviklingen av elevers lesekompetanse. Undersøkelsen til Charboneau (2012a) kan sies å bekrefte Hellekjærs (2007) påstand om at mangelfulle leseferdigheter knyttet til engelsk i høyere utdanning kan skyldes for mye lærebokfokuset undervisning i barneskolen.

2.2 Erfaringer fra det vide utland

I Hong Kong undersøkte Ching Yin Leung og Stephen Andrews (2012) lærebøkers rolle i skoleutviklingen når nye reformer iverksettes. Det ble i den sammenheng kartlagt læreres forhold til lærebøker. Noe som kom fram var at avhengighet av lærebøkene kan ha virket negativt inn på elevers resultater. Tilsynelatende fraskrev lærere seg ansvar for tilrettelegging av pensum, forklaringen var at dette allerede var blitt gjort av lærebokforfatterne. Når

endringer er blitt gjort i eksamenssystemet har lærers avhengighet av lærebøker kommet tydelig frem. Leung og Andrews (2012) konkluderer med at lærere har behov for å forstå forholdet mellom den intenderte læreplan og hva som blir mediert gjennom lærebøkene. Forfatterne skriver at selv om det tidligere var stor lærebokavhengighet, fant studien at det i mye mindre grad eksisterte avhengighet av lærebøker i Hong Kong da studien ble gjennomført (Leung & Andrews, 2012).

Jeremy Harmer (2007), forfatter av en rekke ELT-bøker og *graded readers*, skildrer forkjempere og motstandere av lærebokbruk i EFL, English as a Foreign Language, fra 1980-tallet og opp til 2001. Harmer (2007) presenterer en rekke kritikere av lærebøker: Allwright, 1981; Tice, 1991; Harmer, 2001; Thornbury & Meddings, 2001. Bildet nyanseres ved at det ikke nødvendigvis er læreboka som er roten til alt vondt. Forfatteren viser til Hutchinson og Torres' arbeid fra 1994, hvor de presenterer læreboken som et påfyll i lærerens verktøykasse, med fyldige og detaljerte lærerveiledninger. Lærebøker kan også gi en form for kontinuitet for elevene i undervisningen. Harmer (2007) går bredere ut, enn forfatterne tidligere nevnt, og hevder at majoriteten av verdens engelsklærere nok vil avvise en lærebokfri undervisningspraksis, før han fortsetter med å presentere hvordan en kan variere undervisningen i kombinasjon med læreboka.

Undersøkelsen fra Ibsen og Hellekjær (2003), som ble presentert lengre opp, er en del av en større survey knyttet til EFL-lærere og undervisningspraksis i Europa. Selv om ikke lærebokbruk er hovedfokuset for undersøkelsen ble spørsmålet stilt, og svarene kan være med på å belyse europeiske engelsklæreres bruk av lærebøker. Elisabeth Ibsen (2004) skriver at 96% av lærerne svarte de brukte lærebok i undervisningen. Totalt deltok 561 lærere fra 11 forskjellige land.

Det må kunne sies at det er en lang tradisjon i Norge, så vel som i andre deler av verden, for å i stor grad lene seg på læreboka i engelskundervisningen. Tradisjonen kan virke å være noe løsere nå enn tidligere og flere lærere bruker læreboka i kombinasjon med andre ressurser. Det later ikke til at det er noen definitive tall eller data på at null lærebok gir bedre resultater eller mer motiverte elever. Det kan likevel virke som forskere og fagpersoner som er blitt nevnt i dette kapittelet ønsker å fremme en alternativ tilnærming, fremfor den tradisjonelle.

3. Alternative tilnærminger

Kapittel 3 vil presentere noen få tilnærminger som ikke baserer seg på læreboka i undervisningen. Dette er et bredt felt og det vil derfor kun bli berørt i begrenset grad. Undervisning gjennom skjønnlitteratur vil ikke bli nevnt spesifikt i denne sammenhengen, selv om det er mulig å kombinere det med flere av utgangspunktene lengre ned.

3.1 Content and Language Integrated Learning

Drew (2012) skriver i *FoU i praksis 2012 conference proceeding* om den lærebokfokuserende undervisningen i Norge før han presenterer et alternativ til denne tradisjonelle metoden. CLIL, eller Content and Language Integrated Learning, er et begrep som ble forfattet av David Marsh i 1994 (European Centre for Modern Languages, 2011). For å legge til rette og nå en større gruppe elever er det essensielt å variere metodikk og ressurser for å nå den individuelle læringsstiler (Marsh, 2008). CLIL kombinerer et språkfag med et annet undervisningsfag. Det som skiller CLIL fra et tradisjonelt tverrfaglig samarbeid er at i CLIL er arbeidsspråket et fremmedspråk, eksempelvis slik som det blir presentert lenger ned; å undervise temaet andre verdenskrig på engelsk og det med engelskspråklige ressurser.

Miriam Orvik Gjendemsjø (2013) undersøker i sin Masteroppgave ulike aspekter knyttet til et CLIL-prosjekt på ungdomstrinnet om 2. verdenskrig. Det er blitt gjort forholdsvis få undersøkelser knyttet til CLIL på ungdomstrinnet selv om mye er gjort i videregående (Gjendemsjø, 2013). Avslutningsvis skriver hun at selv om CLIL-undervisningen gjennomføres i liten grad i ungdomsskolen kan hennes undersøkelse gi en indikator på at dette absolutt er gjennomførbart og har positivt læringsutbytte for elevene. Det krever noe mer forberedelse av læreren i form av ressurser da en må oppdrive annet materiell for å møte tanken bak metoden, men at læringsutbyttet rettferdiggjør tidsbruken (Gjendemsjø, 2013).

Forkjemperne for CLIL-undervisning i Norge legger det frem som et eksempel for å bedre norske elevers engelskferdigheter og som et verktøy for å forberede elevene på utfordringer de vil møte i høyere utdanning. Uten at en kan trekke noen konklusjoner eller har empirisk grunnlag for å hevde noe, kan forfatteren av denne oppgaven nevne å ha registrert medstudenters vegring mot pensumlitteratur på engelsk. Dette gjelder riktig nok i forbindelse med RLE da det ikke er en eneste engelsk artikkel eller bok å finne på pensumlistene for PEL

i grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn (Høgskolen i Hedmark, 2014). Argumentet er at RLE er et fagområde hvor det i stor grad publiseres på engelsk og derav er det større tilgjengelighet av litteratur på dette språket. Det kan vanskelig tenkes at det kan være et motargument i sammenheng med PEL. Glenn Ole Hellekjær og Therese Hopfenbeck (2012) skriver at over 35% av norske studenter i høyere utdanning har vanskeligheter med å lese engelsk litteratur, noe som støtter disse antagelsene.

Dog en liten undersøkelse i omfang (antall elever), er Gjendemsjøs (2013) oppgave en god kvalitativ undersøkelse som benytter seg av metodetriangulering i form av spørreundersøkelse, intervju av elever og lærere, samt observasjon av undervisningen. En av de konkluderende faktorene til Gjendemsjø (2013) er at flertallet av elevene så frem til dette prosjektet og stilte seg positive til det i etterkant. Selv om fokuset var på innhold, i form av 2. verdenskrig, hevder forfatteren at det også forekom språklig læringsutbytte. Hun støtter seg på Krashens *acquisition-learning* hypotese² og intervju med klasselederen som sier elevene har utviklet skriveevne i arbeid med stoffet. Drew (2012) skriver i en lignende undersøkelse om hvordan elevene her svarer at de fant tekstene fra læreboka minst interessante, og internett som kilden de lærte av i størst grad. Det skal sies at i begge undersøkelser forteller elevene om at arbeidet med CLIL er utfordrende og omfattende, og derav ikke entydig positivt.

Ifølge Britt W. Svenhard (2013), ved Høgskolen i Østfold, har CLIL hatt relativt lav fremvekst i Norge. CLIL er blitt kritisert for å være elitepreget og dermed ikke møter ideen om fellesskapsskolen godt nok. Svenhard (2013) skriver at dette er et paradoks i norsk skole, da CLIL er designet for å møte alle elevene i undervisningen. Rapporten viser til at skolene som i størst grad tilbyr CLIL-undervisning gjør det i så måte å aspirere til å bli fullverdige IB-skoler. IB, International Baccalaureate, er linjer eller skoler som tilbyr en utdanning fra og med VG2 i en rekke emner hvor undervisningen foregår på engelsk. IB ønsker å fremme nysgjerrighet og kritisk tenkning samt interkulturell forståelse og respekt. IB-elever stiller og sterkere ved ønske om internasjonale studier etter endt utdanning (International Baccalaureate, 2014).

² Krashens *acquisition-learning* hypotese, enkelt forklart, handler om at språktilegnelse skjer både bevisst og ubevisst. Når elever benytter seg av språket på en meningsfull måte vil læring finne sted. I CLIL fortelles det at eleven lærer språk til tross for at det ikke er et bevisst fokus på vokabular eller grammatikk (Gjendemsjø, 2013).

3.2 The School in the Cloud

Et annet og kanskje noe mer kontroversielt eksempel på å bevege seg utenfor de tradisjonelle rammene, er et konsept forfattet av Sugata Mitra. Mitra (2013) forteller om det han kaller *School in the Cloud*. Konseptet går ut på noe han kaller SOLE (Self-organized Learning Environment). Her blir elevene stilt Big Questions (spørsmål som er ment å stimulere elevenes nysgjerrighet, samt oppfordret til å utforske, samtale og å tenke kritisk) og en datamaskin med internetttilgang er hjelpemidlet de har tilgjengelig. Mitra (2013) viser til gode resultater fra India og er i ferd med å gjøre større forsøk, hovedsakelig ved skoler i England. Mitras metode gjør undervisningen høyst relevant og virkelighetsnær. Elevene har internett tilgjengelig hele tiden. *School in the Cloud* er nevnt i denne oppgaven for å illustrere et ytterpunkt i forholdet til den tradisjonelle undervisningen. Metoden fordrer samarbeid og forteller at det er det lærende fellesskapet som er optimalt (Mitra, 2013). Mitras metode må sies å være relevant opp mot engelskfaget ved at det finnes betraktelig mer informasjon tilgjengelig på engelsk på nett. Større tilgjengelighet til litteratur på engelsk er noe som også er et argument for bruken av CLIL.

3.3 Språkpermen

Språkpermen er utviklet av Europarådet med hensikten å være et verktøy for elever og lærere på tvers av landegrenser. Selvrefleksjon og elevautonomi er to begreper som går igjen; '[...] can improve learners' motivation, develop their reflective capacities and encourage them to take their own foreign language learning (and foreign language use) beyond the confines of the classroom' (Little & Perclová, 2001, s. 19, sitert i Larssen & Drew 2012, s. 237). Det er argumenter for at en møter læringsmålene i faget i større grad gjennom bruk av språkpermen. Larssen og Drew (2012) skriver at det og er utfordringer knyttet til implementering av permen, som at lærere synes den er vanskelig å knytte til mål i læreplanen, dette gjelder spesielt i barneskolen. En annen utfordring som forfatterne påpeker er at om det ikke er felles støtte i kollegiet, øvre politiske føringer eller trykk fra ledelse, kan en enslig lærer som ønsker å prøve ut nye pedagogiske prinsipper miste motivasjonen i møte med dette arbeidet (Larssen & Drew, 2012). Dette må kunne sies å være gjeldene for enhver lærer som ønsker å være innovativ og møter motgang.

3.3.1 EPOSTL

Larssen og Drew (2012) skriver at noe som ligner språkpermen, men som er laget spesielt for fremmedspråklærere er *European portfolio for student teachers of languages*. EPOSTL skal være et redskap som fremmer refleksjon rundt egen undervisning. Samtidig skal den hjelpe å heve egen kompetanse gjennom kritisk refleksjon. Likheten til språkpermen er at den blant annet er et redskap for å dokumentere språklig fremgang. Portfolien ønsker også en kritisk diskusjon knyttet til selve verktøyet (Larssen & Drew, 2012). Ifølge en undersøkelse fra lærerutdanning i Tyrkia stiller lærerstudenter seg positive til bruk av EPOSTL (Cakir & Balcikanli, 2012).

3.4 Ytterligere tilnærminger

Å snakke om lærebokfri undervisning er ikke det samme som å si at lærere bør bruke all sin tid på å konstruere alternative, kreative og nye undervisningsopplegg. Tidsbruk knyttet til det å lage nye ressurser synes å være det lærere er mest ivrige til når det kommer til å kaste bort tid (Hattie, 2012, s. 57). Hattie (2012) viser deretter til New Zealands egne utdanningssider og hvordan lærere kan få skreddersydd sine ressurser etter de fyller inn et skjema som illustrerer behov. Utdanningsdirektoratet (2013c) har en rekke ressurser på sine sider her hjemme også. På sidene for *Veiledning til læreplan i engelsk* har de listet opp og kategorisert ulike nettressurser. Fremmedspråksenteret (2015) har på sine sider flere konkrete opplegg knyttet til kompetansemål i læreplanen.

3.4.1 Dataspill

Et område som gjerne får mye negativ omtale og har høstet kritikk er dataspill. I en artikkel fra forskning.no vises det til Birgitte Holm Sørensens undersøkelse knyttet til dataspill i undervisningen. Ifølge Holm Sørensen har dataspill et stort potensial i undervisningen og elevene forteller at de kommuniserer på engelsk gjennom spill hver dag. Skolen må anerkjenne dataspillene sier hun (Boas, 2013). Det ser ut til å være lite forskning knyttet til denne tematikken, men det kan nevnes at James Paul Gee har vært en forkjemper for bruk av videospill i læringssammenheng.

3.4.2 eTwinning og Twitter

En mer moderne form for brevveksling er eksempelvis *eTwinning*. Konseptet går ut på at gjennom denne portalen vil det utvikles et skapende felleskap på tvers av landegrensler (eTwinning, 2015). Det kan argumenteres for at å kommunisere med andre, hvor en er nødt til å bruke engelsk, vil synliggjøre nytteverdien for elevene.

Et annet eksempel på å trekke den virkelige verden inn i klasserommet, samt ta elevens interesser på alvor, er Twitter. TeachHub.com lister opp 50 mulig måter å benytte Twitter i undervisningen (Miller, 2015).

Læreplanen i dag er målstyrt. Selv om målene er satt, er veien for å komme dit opp til hver enkelt lærer (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Det er ikke noe krav til å bruke lærebøker til tross for at dette kan sies å være den tydeligste tendensen. 'Språklæringen skjer i møte med et mangfold av tekster, der tekstbegrepet brukes i vid forstand. Det omfatter muntlige og skriftlige framstillinger i forskjellige kombinasjoner, og ulike muntlige og skriftlige tekster fra digitale medier' (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Hvis det er slik at lærere stoler blindt på bokenes tolkning av læreplan, er ikke dette nødvendigvis heldig. Det finnes en rekke måter å variere undervisningen på, CLIL og språkpermen er tilnærminger til undervisningen som møter elevene på en annen måte og noen vil hevde med sterkere relevans.

4. Motivasjon

I det følgende kapittelet vil ulike motivasjonsteorier bli presentert. Derrest vil oppgaven belyse litteratur om motivasjon knyttet til språklæring, hvor fokuset vil være på Robert Gardners *integrative motivation*.

4.1 Dette vet vi om motivasjon

Terje Manger (2012) skriver i *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring* om hvordan økt innsats fra skolen og lærere i forbindelse med å øke motivasjonen hos elevene, fungerer preventivt når det kommer til adferdsproblematikk så vel som lærevansker. Når motivasjon nevnes er det vanlig å snakke om indre og ytre motivasjon, eller en adferds-psykologisk tilnærming som baserer seg på et behavioristisk tankesett (Imsen, 2014). I ytre motivasjon er det gjerne et ytre element som fungerer som en motiverende faktor, eksempelvis karakterer. Indre motivasjon derimot er noe som eksisterer i individet hvor gjerne målet er aktiviteten i seg selv (Manger, 2012).

Slik som nevnt tidligere er det flere komponenter som bidrar til gode resultater. Det vil bli feil å trekke frem en faktor, eksempelvis lærebokfri undervisning eller høy motivasjon, som den eneste grunnen til positive prestasjoner fra elevene. Det vil òg være galt å tro at det er noe automatisk i at læringen øker som et resultat av økt motivasjon. Mangel på interesse er også noe som kommer frem i heftet fra SePU, Senter for praksisrettet utdanningsforskning, som en opprettholdende faktor for lav motivasjon (Manger, 2012).

John Hattie, leder for arbeidet knyttet til 800 meta-studier hvor det ble undersøkt hva som har positiv effekt når det kommer til læring, skriver at de fant at det krever høyere innsats fra lærere for å motivere en elev enn for å demotivere (Hattie, 2014, s. 90). Eleven er mest motivert når han viser en grad av selvstendighet, arbeider mot mål som er innenfor rekkevidde og får anerkjennelse. Foregående setning kan knyttes opp mot Lev Vygotsky og hvordan eleven best lærer når han er i samspill med andre og må strekke seg; den proksimale utviklingszone (Imsen, 2014). Hattie (2014) skriver videre at interesse spiller en avgjørende rolle for resultater og eleven er tjent med å forstå at interesse og innsats har innvirkning på prestasjoner.

Som nevnt over kan en behavioristisk tilnærming til motivasjon gjerne omhandle indre og ytre motivasjon. En snakker ofte om belønning i denne sammenhengen, som òg er noe av kritikken mot denne retningen. En hevder gjerne da at det ikke er snakk om motivasjon, men heller kontroll av adferd, derav begrepet adferds-modifikasjon. Gunn Imsen (2014) skriver i sin bok at forskningen på feltet kan fortelle at det later til at ytre belønninger har negativ innvirkning på den indre motivasjonen. I tillegg viser hun til en metaanalyse som igjen kan fortelle at det er grunn til å stille seg svært kritisk til overdreven bruk av ytre belønning. I skolen er dette i høyeste grad relevant i form av karaktergivning, som er et klassisk eksempel på ytre belønning. Dette kan gi grunn til å tro at det er den indre motivasjonen som bør tilstrebes. I forbindelse med språklæring vil Gardners (2007) motivasjonsfaktorer også bidra til å understreke viktigheten av indre motivasjon.

4.2 Motivasjon for språklæring

Marianne Ruud (2012) skriver i *Fokus på språk 28* om erfaringer med CLIL-undervisning i videregående. Hun skriver om hvordan hun leste Streitlien med stor entusiasme og hvordan Streitlien sier at elevene blir mer motiverte for å lære språk når de ser sammenheng og grunnen for å lære det. I denne sammenhengen skrives det om restaurantbransjen og hvordan de bruker engelsk på kjøkkenet og som servitører. Det er nettopp at elevene ser en mening med det de skal lære som gjør de motiverte her, skrives det (Ruud, 2012). En kan argumentere for at elevenes motivasjon økte da de forstod konteksten språket ville bli benyttet i. Kanskje er det kontekstaspektet som i varierende grad mangler i norsk skole. Er det mulig vi i større grad kan møte elevene der de er, samt eksponere de for en mer virkelighetstro språklæring, ved å bevege oss ut av lærebok-tvangsjakka og inn i den virkelige verden?

I sin masteroppgave knyttet til bruk av video i engelskundervisningen viser Dina Lialikhova (2014) til Gardner og Lambert og hvordan de snakker om to ulike motivasjonsfaktorer for å lære seg et fremmedspråk. Den første faktoren er motivasjonen for å bli en del av et sosialt system. Denne typen motivasjon sammenlignes med hvordan en lærer førstespråk, eksempelvis hvordan barn lærer L1 av sine foreldre, de kaller dette for *integrative motivation*. Den andre, *instrumental motivation*, er å lære seg L2 for å fremme karriere eller nå utdanningsmål. Det kan være at å eksponere elever for *native-speakers* kan stimulere ideene om å ville tilhøre en gruppe mennesker; de som kommuniserer godt på engelsk. Lialikhova (2014) skriver videre at ifølge Gardner og Lambert er det *integrative motivation* som er mest

hensiktsmessig når det kommer til det å lære et andrespråk. Ulrikke Rindals (2014) undersøkelse fra videregående påpeker en tendens blant norske elever. Respondentene fra undersøkelsen uttrykker et ønske om å være nøytrale i sin uttale, dermed identifiserer de seg verken med General American (GenAm) eller Standard Southern British English (SSBE). Det betyr ikke nødvendigvis at de mangler det Gardner (2007) snakker om som *integrative motivation*, noe oppgaven vil komme tilbake til.

Drew og Sørheim (2009) refererer også til Gardner og Lambert når de skriver at *integrative motivation* i språksammenheng er når noen identifiserer seg med kulturen der språket hører hjemme og ønsker å bli en del av den. *Instrumental* er i større grad målfokusert. Det er ingenting i veien for å kombinere disse, noe Gardner (2007) også selv bekrefter. Det er fullt mulig å ha interesse for et språk og ønske å bli en del av den kulturen, samtidig som en ser nytteverdi og et mål med å lære seg språket. Dette skillet blir i dag sett på som noe snevert og for lite komplekst i forbindelse med motivasjon (Drew & Sørheim, 2009).

Dörnyei (2009) spør hvordan et individ kan identifisere seg med en gruppe eller kultur når det ikke finnes en spesifikk gruppe eller kultur? Han understreker sitt poeng ved å vise til global engelsk og hvordan engelsk i dag ikke nødvendigvis er en representant for britisk eller amerikansk kultur, men at eierskapet av språket er blitt et internasjonalt anliggende. Dette er også tematikken i en artikkel fra Andy Kirkpatrick (2006) hvor ulike modeller av engelsk blir diskutert. Kirkpatrick (2006) problematiserer det han kaller *native-speaker model* og argumenterer for at *lingua franca English* er en mer relevant modell, da målet med engelsk for de aller fleste er kommunikasjon med andre som har engelsk som fremmedspråk. Flertallet av EFL-bøkene, skriver Kirkpatrick (2006), baserer seg på *native-speaker* modellen og kan fungere mot sin hensikt i klasserommet. Flertallet av EFL-lærere i verden har ikke engelsk som L1 og vil derfor ikke ha samme eierskapet til undervisningen og i verstefall må lære bort noe de ikke selv behersker. Problemet som gjenstår er manglende forskning og kartlegging av *lingua franca English* for å kunne fullt ut implementere det i klasserommene rundt i verden (Kirkpatrick, 2006, s. 81).

I en kommentar til hvordan *integrative motivation* er blitt forstått tidligere skriver Gardner (2005) at det ikke er det samme som å ville være en del av en kultur, men heller å være åpen for karakteristikker fra en spesiell kultur eller gruppe. Gardner (2005) skriver at et individ med *integrative motivation*, eller *openness* som han nå kaller det, vil ha større suksess med å tilegne seg et språk enn et individ med mindre grad av *openness*. Han skriver at det enkelt

forklart vil si å være åpen for andre kulturer. Det er ikke noe som noen har og andre ikke, men heller en beskrivelse av et individ som er åpen og sannsynligvis vil ha stor suksess med å tilegne seg språk. Det vil si at elevene fra Rindals (2014) undersøkelse fortsatt kan være åpne for impulser fra ulike kulturer selv om de ikke nødvendigvis ønsker å bli en integrert del av kulturen og adoptere deres måte å snakke på.

Måten språket blir undervist på er en av flere faktorer som spiller inn på hvordan elevers motivasjon er til språklæring i skolesammenheng. Det vil si tilnærming, metoder og ressurser. Drew og Sørheim (2009) skriver at motivasjonen hos elever kan økes om aktiviteter varieres i så måte at de gjør elevene nysgjerrige og spente på hva som kommer. Dette er et argument for at stilistisk og lite variert undervisning bør unngås og at læreren spiller en sentral rolle i denne sammenhengen. For å optimalisere utbytte av språklæringen er det behov for variasjon av aktiviteter, oppmuntring, veiledning og konstruktive tilbakemeldinger fra læreren; dette vil kunne øke elevers motivasjon (Drew & Sørheim, 2009). En kan argumentere mot at en læreboksentrert undervisningstilnærming ikke varierer i god nok grad.

5. Metode

For å hjelpe å belyse oppgavens problemstilling vil denne oppgaven benytte kvalitativ metode, og strukturert utspørring sådan. Det vil være lite innsiktsfullt å hevde at undersøkelsen vil kunne besvare spørsmålet som ble stilt innledningsvis, men den vil forhåpentligvis være med på å belyse tematikken. Målet med metoden i denne sammenhengen er å undersøke om forskning som er presentert gjenspeiler seg i to engelskgrupper på en middelsstor skole på Innlandet, og om deres motivasjon for engelskfaget kan knyttes opp mot bruk av lærebok. Ut fra begrepet kvalitativt, i samfunnsvitenskapelig sammenheng, vil det favne metoden som er brukt i denne oppgaven. Basis for dette er undersøkerens forhold til respondentene, undersøkelsens omfang og struktur, samt spørsmålet som ønskes undersøkt.

5.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapelig sammenheng dreier det seg gjerne om to metoder; kvalitativ og kvantitativ metode. I forbindelse med kvantitativ metode er omfanget ofte stort og en er gjerne opptatt av å kartlegge fenomener. Om kvalitativ metode skriver Marilyn Lichtman (2006) at til motsetning fra kvantitativ metode, er metoden typisk mindre i omfang og svært fleksibel. Det eksisterer derfor ingen fasit på hvordan den skal gjennomføres. Dette støttes av Christoffersen og Johannessen (2012). De nevner at det ikke trenger å være enten eller og at undersøkelser kan inneholde elementer fra begge design. Det finnes likevel noen fremgangsmåter innenfor kvalitativ metode som er vanligere enn andre, intervju og observasjon er eksempler på dette. I kvalitativ metode stiller man gjerne spørsmål som 'hvordan' og 'hvorfor', og fremfor å generalisere ønsker man heller å belyse enkeltaspekter (Lichtman, 2006).

5.2 Innsamlingsmetode

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver om spørreundersøkelse som typisk for kvantitativ design, likevel er det ingenting i veien for å benytte seg av spørreskjemaer eller surveyer i arbeid med en kvalitativ undersøkelse. Omfanget, strukturen samt spørsmål knyttet til spørreskjema i denne oppgaven gjør at å omtale den som kvantitativ vil være noe misvisende. Sigmund Grønmo (2007) skriver om spørreskjema, eller strukturert utspørring, i forbindelse med kvalitativ metode og intervju. I spørreskjemaet kommer spørsmålene i en

bestemt rekkefølge og har gjerne faste svaralternativer, dermed har en ikke samme mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, slik som en har under et intervju. Grundig forberedelse er derfor særs viktig når denne metoden benyttes. Det er også mulig å benytte spørreskjema som utgangspunkt for intervju hvor intervjueren fyller inn respondentens svar (Grønmo, 2007). I denne oppgaven er det benyttet strukturert utspørring hvor respondentene selv fyller inn svarene.

Det er gjerne to typer spørsmål som stilles i et spørreskjema, åpne eller lukkede spørsmål. Åpne spørsmål har ingen faste svar, bare spørsmålet er satt noe som gir rom for at respondenten kan svare med egne ord. Motsetningen er lukkede spørsmål, som navnet indikerer er svaralternativene lukket og respondenten huker av alternativet han synes passer best. Det er fullt mulig å kombinere bruken av åpne og lukkede spørsmål. Grønmo (2007) forteller at faste svaralternativer i enkelte tilfeller kan virke ledende, eksempelvis hvor respondenten ikke har en bestemt mening, men svarer likevel. Hvis svaralternativene kan virke ledende, bør en benytte åpne spørsmål.

Utspørringen som er benyttet i denne oppgaven er av blandet type. Det er en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål. Hensikten er å først kartlegge generelt om respondentenes forhold til lesing på engelsk, lærebøker og motivasjon, dernest å anskaffe en mer detaljert forståelse av respondentenes tanker knyttet til lærebok og deres generelle forhold til engelsk på fritiden, samt i skolen. Spørreskjema er vedlagt (Vedlegg 1).

5.3 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapelig sammenheng knyttes det gjerne til hvorvidt undersøkelsen har oppnådd det den ønsket å undersøke. Å benytte seg av eksempelvis intervju, observasjon og spørreskjema for å kunne linke funn opp mot hverandre kan være med på å styrke undersøkelser; denne måten å stryke validitet på kalles metodetriangulering (Christoffersen & Johannessen, 2012). Triangulering vil ikke bli gjort i denne oppgaven og vil ha innvirkning på selve validiteten av oppgaven. Kvalitativ metode er blitt kritisert for at forskeren gjerne har for stor påvirkning på resultatet og respondentene. Kritikken har da nevnt manglende nøytralitet og objektivitet som negative faktorer. Et eksempel på dette kan være ledende spørsmål, eller at respondenten svarer det en tror ønsket svar er (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

6. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil funnene fra undersøkelsen bli presentert. Først vil resultatene fra første del av den strukturerte utspørringen bli presentert, dernest delen med åpne spørsmål. Oppgaven vil legge frem samlede tall fra undersøkelsen på tvers av trinn, øvrige tall vil bli henvisst. Tabeller for kjønn og klasser, samt svar fra delen med åpne spørsmål er vedlagt etter bibliografien.

6.1 Lærebok

Undersøkelsen ble gjennomført i to forskjellige klasser på en middels stor ungdomsskole på Innlandet, 9. trinn. Undersøkelsen omfatter totalt 28 elever, fordelt på to grupper. Gruppene har samme engelsklærer. På tvers av gruppene er det lik andel jenter og gutter.

Tabell 1 (utdrag): Samlede tall om bruk av lærebok på tvers av trinn og kjønn. Totalt 28 elever.

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Disagree	Strongly disagree
I like the textbook we use in school.	1	13	10	4	-
The textbook is used a lot in English lessons.	2	8	8	9	1
I like English lessons when we use the textbook.	2	6	16	4	-
I like English lessons when the teacher does not use the textbook.	3	9	13	3	-

Respondentene svarer at de er delvis enige i at de liker engelskundervisning hvor det benyttes lærebok, samt undervisning der klasseleder ikke benytter lærebok. Dette kan henge sammen med hva klasselederen gjør da det ikke brukes lærebok. Det er interessant å merke seg at om spørsmålet knyttet til hyppig lærebokbruk i undervisningen svarer 2 at den brukes svært mye, mens 1 mener den slettes ikke brukes mye. Dette kan ha sammenheng med spørsmålsstillingen og bruken av frasen *a lot* og hvordan den ble forstått av respondentene. Totalt sett er elevene jevnt over delt i dette spørsmålet. Hvis en ser på resultatene fra henholdsvis A og B, lener A-klassen (Vedlegg 4) seg mer mot at de syns den brukes ofte,

mens B-klassen (Vedlegg 3) mener læreboka ikke brukes mye i undervisningen. Det er marginalt større oppslutning rundt undervisning hvor læreren ikke benytter lærebok. Flertallet av respondentene liker øker både med og uten lærebok.

6.2 Lesing og motivasjon

Tabell 1 (utdrag): Samlede tall om lesing og motivasjon for faget på tvers av trinn og kjønn. Totalt 28 elever.

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Disagree	Strongly disagree
I enjoy reading in Norwegian more than in English.	-	10	6	10	2
I enjoy reading English at home.	5	11	7	4	1
I enjoy reading English at school.	4	12	10	2	-
I am motivated for learning English.	14	10	4	-	-
I think English is an important subject.	22	6	-	-	-

Tabellen forteller at 24 av respondentene er motiverte for å lære engelsk, mens samtlige (28) er enige eller sterkt enige i at engelsk er et viktig fag. Ingen av elevene ser ut til å være umotiverte for å lære engelsk, noe som samsvarer med tall fra en tidligere undersøkelse som forteller at norske elever er generelt godt motivert for å lære engelsk (Ibsen, 2004). Det hadde vært interessant å se på sammenhengen mellom andre fag og om engelsk skiller seg ut i så henseende. En mulig feilkilde knyttet til spørsmålet om viktigheten av engelsk og motivasjon for faget kan være undersøkerens forhold til respondentene. Det kan tenkes at respondentene har en viss lojalitet og et ønske om å blidgjøre undersøkeren og dermed heller mot øvre sjiktet av skalaen, noe som er en fallgrube ved kvalitative undersøkelser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).³

³ I samme økt som dataene ble innsamlet ble det òg gjennomført en ustrukturert observasjon. Det ble registrert mangelfull deltagelse fra flere av elevene. Hvis det er slik elevene hevder, at de ser viktigheten og samtidig er motiverte for faget, kan en spørre seg; hvorfor de ikke da deltok med lidenskap og engasjement?

6.3 Lesing hjemme og på skolen

15 av 28 svarer at de leser engelsk på sosiale medier på fritiden. Hvis det er en sammenheng mellom motivasjon og utfordringer er det noe urovekkende at så mange som 25 av 28 ikke finner tekstene de leser på skolen utfordrende. Det kan tenkes at spørsmålet kan ha vært noe utydelig i sin formulering. En mulig feilkilde kan være at elevene har oppfattet ordet *challenging* som noe de bør oppfylle og dermed svart at de ikke synes det er utfordrende, for ikke å fremstå svake i faget. Det skal likevel nevnes at det er en sammenheng mellom de som leser lite engelsk utenfor skolen og de som finner tekstene i læreboka utfordrende. Det kan tenkes at Hellekjærs (2007) påstand om for lite mengdelesing på skolen kan ligge bak denne sammenhengen og at det er det elevene gjør på fritiden som stimulerer utviklingen av leseferdighetene deres. Fra tidligere praksis har undertegnede registrert lite mengdelesing i engelskfaget. Det ville således vært interessant å undersøke dette nærmere i forbindelse med tematikken i denne oppgaven. Ibsens (2004) undersøkelse viste at det var sammenheng mellom de som leste mye hjemme og gode prøveresultater. Tallene fra Ibsens (2004) undersøkelse kan støtte funnene fra undersøkelsen i forbindelse med denne oppgaven.

Når det kommer til lesing av engelsk utenfor skolen er det stort sprik. Tid respondentene bruker på å lese engelsk hjemme varierer fra '0min' til '28h' i løpet av en uke. I spørsmålet knyttet til lekser er det differanse mellom klassene. I A-klassen (Vedlegg 8) skriver 6 at de ikke får lekser. 'Får ikke lekser av [their teacher]..' og 'We usually don't have on english homework. Sometimes we have innleveringer. De tar en del timer. Kanskje 3-4.' er blant uttalelsene fra elevene i A-klassen. I B-klassen (Vedlegg 7) er det ingen slike uttalelser. Svarene kan henge sammen med hvordan respondentene forstår spørsmålet, enkelte nyanserer svarene sine; 'I don't always get english homework, but when I do, I do them right (depends on how big the HW is)'. Det kan også være forskjellige synspunkt i gruppa knyttet til hva de ser på som lekser.

Det siste spørsmålet i undersøkelsen handlet om hvordan engelsk kunne bli mer motiverende. Flere av respondentene nevner variasjon og større utfordringer; '[n]oe litt mer spennende på en eller annen måte.' Hvis en skal dra et samlet uttrykk fra respondentene på spørsmålet, vil det være noe sånt som å møte interessen deres i større grad, samt større utfordringer og mer variasjon. En elev forklarer det slik: 'Å ha mer engelske samtaler i engelsktimene, og snakke bare engelsk i engelsktimene. Ellers liker jeg alt ved engelsk ☺'. Det nevnes også av flere at det ønskes mer snakking mellom elevene på engelsk. Interessant nok er det bare en

respondent som nevner film og spill; '[m]ore games and movies'. Det kan tenkes at dette er noe som elevene tenker ligger utenfor skolens tilbud, noe Holm Sørensens undersøkelse avkrefter (Boas, 2013).

7. Drøfting

Det kan tenkes at det ikke nødvendigvis er læreboka som er feilen. En tendens kan være at lærere som søker andre måter å undervise på enn læreboka, rett og slett er mer motiverte for jobben og gir mer av seg selv til elever og fag og derfor er mer inspirerende lærere. Faglig tyngde og engasjement blir trukket frem som et kjennetegn ved en god lærer av Ibsen og Hellekjær (2003). Det er grunn til å tro at en lærer med stor grad av faglig tyngde og god kjennskap til digitale ressurser kan kjenne seg tryggere i faget og dermed i større grad ønsker å variere undervisningen, slik som deres eksempel 'Max'.

Å gå bort fra lærebøker kan være vanskelig på flere måter enn å måtte konstruere sin egen ressursbank. Det kan ligge en viss forventning fra elever, foreldre og kollegaer om bruk av lærebøker. I Norge er det tradisjon for å bruke de (Charboneau, 2012a; Charboneau, 2012b; Drew & Sørheim, 2009; Hellekjær, 2007; Ibsen & Hellekjær, 2003), og det kan være at en kan fremstå som illojal til teamet ved å bryte med tradisjonelle rammer. Det skal likevel sies at det nok ikke er i verken elevens eller lærerens beste interesse å stole blindt på lærebøkene. Der lærerne har blitt gitt friheten til å variere (Dobson & Engh, 2010) bør dette etterstrebes. Hyppig bruk av lærebøker i barneskolen kan ha negativ innvirkning på senere leseevner i engelsk i høyere utdanning (Hellekjær, 2007; Charboneau, 2012a; Charboneau, 2012b). Dette er og noe undersøkelsen i denne oppgaven kan gi en indikasjon på; hvor elever som får stimulert mengdelesing hjemme finner tekstene på skolen lite utfordrende, kontra de som leser lite hjemme og syns tekstene på skolen er utfordrende.

Det kan virke som elever møter tekstbegrepet i vid forstand (Utdanningsdirektoratet, 2013a) på internett og hjemme i større grad enn det de gjør på skolen. Gjør læreren sin jobb i å forberede elevene på høyere utdanning samt å bli aktive deltakere i samfunnet hvis han ikke gjør de i stand til å benytte seg av engelsk på en hensiktsmessig måte som de selv ser relevansen av? I forbindelse med Robert Gardners (2005) *integrative motivation*, eller *openness*, kan et argument være at læreboka ikke presenterer nok rollemodeller for elevene å se opp til, samt ønske å identifisere seg med. I en stadig endrende verden vil en lærebok fort bli utdatert i løpet av et skoleår. En vil kanskje møte elevene i større grad der de er ved å benytte seg av virkelighetsnære og oppdaterte ressurser i undervisningen.

Interesse spiller en avgjørende rolle for resultater, og mangel på sådan kan være en opprettholdende faktor for lav motivasjon (Drew & Sørheim, 2009; Hattie, 2014; Manger,

2012). Basert på svarene fra spørsmål 16, later det til at undervisningen ikke møter respondentenes interesser. Det skal likevel nevnes at majoriteten ser viktigheten av faget, samt er motiverte for å lære engelsk, dette til tross for at de ønsker mer variert og intressant undervisning⁴. En kan argumentere for at for mye lærebokfokusert undervisning ikke gjør elevene nysgjerrige, noe som kan svekke motivasjon deres for faget (Drew & Sørheim, 2009).

Under etterarbeidet med oppgaven var undertegnede i dialog med en lærer som ikke bruker læreboka, en tilnærming som ikke ble benyttet av de andre på teamet. Det ville vært svært interessant å intervju denne læreren for å kaste ytterligere lys over lærebokfri undervisning. For å oppdrive ytterligere informasjon på feltet kan det være interessant å undersøke norske engelsklærere som benytter seg mye av lærebøker kontra de som har en lærebokfri tilnærming, for så å se om det virker inn på elevens resultater eller generell motivasjon for faget.

Vil mindre lærebokfokusert undervisning føre til en bedring av elevens motivasjon for engelskfaget? Ifølge undersøkelsen som ble gjennomført i denne oppgaven virker det ikke som læreboka har en innvirkning på elevens motivasjon for faget. Det bør likevel nevnes at omfanget av denne oppgaven ikke vil kunne gi et definitivt svar på et slikt spørsmål.

Denne oppgaven har presentert CLIL, samt ytterligere tilnærminger, som alternative undervisningsmetoder i engelskundervisningen. Det har ikke vært denne oppgavens ambisjon å undersøke aspekter knyttet til CLIL, men heller presentere den som en alternativ undervisningsmodell. Gjendemsjøs (2013) undersøkelse viser at det absolutt er muligheter for å gjennomføre CLIL-undervisning på ungdomstrinnet. Hun rapporterte at elevene så frem til prosjektet, samt satte stor pris på det i etterkant. Kanskje er CLIL en mulig vei å gå for å møte elevenes interesser?

⁴ Den ustrukturerte observasjonen kan være med på å så tvil rundt nettopp dette punktet ved enkeltelevers manglende deltakelse, interessant nok ble det ikke ble benyttet lærebok i timen som ble observert.

8. Avsluttende kommentar

Lead by example er en frase som sitter igjen fra engelskopplæringen i lærerutdanningen. Om en ønsker at elevene skal angripe oppgaver og utfordringer med lidenskap og engasjement, bør en ikke også fremstå på samme måte som klasseleder? Lar en læreboka legge føringene for faget, kan det være læreren mister noe av sin autoritet, så vel som identitet som klasseleder. Hvis vi skal tro Hattie (2012) er den gode lærer den som blant annet engasjerer og inspirerer sine elever. Selv om det er vanskelig å finne noen klar indikasjon, verken fra tidligere forskning eller undersøkelsen i denne oppgaven, på at mindre lærebokbruk øker elevers motivasjon, kan det likevel være hensiktsmessig for engelsklæreren å variere sin undervisning i større grad for å engasjere og inspirere.

Hvis det er indre motivasjon som bør fremmes og derunder *integrative motivation* eller *openness*, kan det tenkes at lærebøkene ikke presenterer elevene med tilstrekkelig kulturelle forbilder. Det er for lite mengdelesing, skriver Hellekjær (2007). Er det i det heletatt mulig å skape et miljø for mer mengdelesing uten å ty til *graded readers* eller annen litteratur og ikke tviholde på læreboka? Ifølge Utdanningsdirektoratet (2013a) skjer språklæring i møte med tekster, hvor tekstbegrepet forstås i vid forstand. Mulighetene for variasjon er i aller høyeste grad til stede.

Et annet perspektiv innenfor denne tematikk, som belyser høye tall for lærebokbruk i engelskundervisning, er at det er høy andel av lærere som underviser engelsk med manglende kompetanse (Drew & Vigrestad, 2008; Lagerstrøm, Moafi, & Killengreen Revold, 2014). Dette er noe som ikke blir drøftet i denne oppgaven, men det kan tenkes at manglende trygghet i faget kan føre til at en søker tryggheten i læreboka. Kan det være at læreboka fort kan bli en tvangsjakke for utrygge og ufaglærte engelsklærere?

‘Kan mindre lærebokfokusert undervisning øke elevers motivasjon for engelskfaget?’ var spørsmålet denne oppgaven stilte innledningsvis. Selv om det ikke var oppgavens mål å gi direkte svar på undersøkesspørsmålet, men heller å se om tidligere forskning gjenspeilet seg i to grupper på en middels stor ungdomsskole på Innlandet, kan oppgaven likevel gi en indikasjon på at elever ønsker seg et mer interessant og variert klasserom. Det finnes en rekke måter å variere undervisningen på og denne oppgaven har presentert noen få. Prosjekter som eksempelvis CLIL kan vise til gode resultater og positive elever og språkpermen er lagt frem som et verktøy for god engelskundervisning.

Bibliografi

Boas, A. (2013, februar 21). *Dataspill kan gi bedre undervisning*. Hentet mai 19, 2015 fra forskning.no: <http://forskning.no/pedagogiske-fag/2013/02/dataspill-kan-gi-bedre-undervisning>

Cakir, A., & Balcikanli, C. (2012, mars 3). The Use of the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) to Foster Teacher Autonomy: English Language Teaching (ELT) Student Teachers' and Teacher Trainers' Views. *Australian Journal of Teacher Education* (37), ss. 1-16.

Charboneau, R. (2012a). Approaches and practices relating to the teaching of EFL reading at the Norwegian primary level. I A. Hasselgren, I. Drew, & B. Sørheim (Red.), *The Young Language Learner: Research-based Insights into Teaching and Learning* (ss. 51-70). Bergen: Fagbokforlaget.

Charboneau, R. (2012b). The conventional versus the innovative: Comparing two approaches to English as a foreign language (EFL) reading instruction in Norwegian primary schools. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. B. Reinertsen, & T. Solhaug, *FoU i praksis 2012 conference proceedings* (ss. 53-61). Trondheim: Akademia forlag.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. I Z. Dörnyei, & E. Ushioda, *Motivation, Language Identity and L2 Self* (ss. 9-43). Great Britain: Multilingual Matters.

Dobson, S., & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. (R. Engh, Red.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Drew, I. (2012). Using Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the 9th grade: Teaching about the Second World War from a global to local perspective in English lessons. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. B. Reinertsen, & T. Solhaug, *FoU i praksis 2012 conference proceedings* (ss. 69-77). Trondheim: Akademia forlag.

Drew, I., & Sørheim, B. (2009). *English Teaching Strategies: Methods for English teachers of 10 to 16-year-olds* (Second Edition). Oslo: Det Norske Samlaget.

Drew, I., & Vigrestad, A. (2008). *Choosing the path to excellence Kunnskapsløftet i engelskfaget i Rogaland: Framgang, stagnasjon eller tilbakegang?* . Universitetet i Stavanger. Stavanger: Upublisert.

Engh, R. (2012). *Vurdering for læring i skolen* . Kristiansand: Høyskoleforlaget.

eTwinning. (2015, april 9). *What is eTwinning?* Hentet mai 19, 2015 fra etwinning.net: http://www.etwinning.net/no/pub/discover/what_is_etwinning.htm

European Centre for Modern Languages. (2011). *CLIL-CD: Curriculum Development for Content and Language Integrated Learning: The Project: Team: David Marsh*. Hentet mai 5, 2015 fra clil-cd.ecml.at: <http://clil-cd.ecml.at/Team/Teammember4/tabid/941/language/en-GB/Default.aspx>

Fremmedspråksenteret. (2015, mars 19). *Læringsressurser*. Hentet mai 6, 2015 fra [fremmedspraksenteret.no](http://www.fremmedspraksenteret.no): <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/larings---ressurser>

Gardner, R. C. (2005, mai 30). *Integrative motivation and second language acquisition*. Hentet april 23, 2015 fra [publish.uwo.ca/](http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf): <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>

Gardner, R. C. (2007, juni 8). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarium* (4), ss. 9-20.

Gjendemsjø, M. O. (2013). *A case study of a Content and Language Integrated Learning (CLIL) project in a 9 th grade EFL class in Norway*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger) Lokalisert på: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185458/Gjendemsj%C3%B8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Høgskolen i Hedmark. (2014). *Pensumlitteratur: Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap*. Hentet mai 20, 2015. Lokalisert på: [hihm.no](http://www.hihm.no/student/pensumlitteratur/pensumlitteratur-avdeling-for-laererutdanning-og-naturvitenskap): <http://www.hihm.no/student/pensumlitteratur/pensumlitteratur-avdeling-for-laererutdanning-og-naturvitenskap>

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (Vol. 4). Essex: Pearson Education Limited.

Hattie, J. (2014). *Synlig læring* (1. utgave 2. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.

Hellekjær, G. O. (2007). Reading: From a Forgotten to a Basic Skill. *Språk & Språkundervisning* (2), ss. 23-29.

Hellekjær, G. O., & Hopfenbeck, T. (2012, april). Lesing. (B. W. Svenhard, Red.) *Fokus på språk: CLIL: Kombinert fag- og engelsk opplæring i videregående skole* (28), ss. 84-124.

Ibsen, E. (2004). *Engelsk i Europa - 2002: Norsk rapport fra en europeisk engelskundersøkelse om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen av den obligatoriske grunnskolen*. Oslo: Unipub AS.

Ibsen, E., & Hellekjær, G. O. (2003). A Profile of Norwegian Teachers of English in the 10th Grade. I A. M. Simensen (Red.), *Teaching and Learning a Foreign or Second Language: Studies and Applications* (ss. 68-86). Oslo: Unipub AS.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

International Baccalaureate. (2014, desember). *Mission*. Hentet mai 12, 2015 fra [ibo.org](http://www.ibo.org): <http://www.ibo.org/en/about-the-ib/mission/>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til: Samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Kirkpatrick, A. (2006). Which model of English? Native speaker, Nativized or Lingua Franca? I M. Saraceni, & R. R. (Red.), *English in the world: global rules, global roles* (ss. 71-83). London: Continuum.

Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Killengreen Revold, M. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014*. Hentet mai 19, 2015. Lokalisert på:

http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30

Larssen, D., & Drew, I. (2012). Utdanningsreformers utfordringer og muligheter: Mellom tradisjon og fornyelse i engelskfaget. I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen, & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Speninger i høgere utdanning* (ss. 231-245). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Leung, C. Y., & Andrews, S. (2012, juli). The mediating role of textbooks in high-stakes assessment reform. *ELT Journal: Volume 66*, ss. 356-365.

Lialikhova, D. (2014). *The use of video in English language teaching: A case study in a Norwegian lower secondary school*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger) Lokalisert på: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/198779/Dina_Lialikhova.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. London: Sage Publications Ltd.

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*. (T. Nordahl, & O. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal Akademiske.

Marsh, D. (2008). Language Awareness and CLIL. I J. Cenoz, & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education Volume 6: Knowledge About Language* (2nd Edition, ss. 233-246). USA: Springer Science+Business Media, LLC.

Mellegård, I., & Dahlberg Pettersen, K. (2012). Curriculum practice: English teachers' understanding and realisation of the new national curriculum, LK06. I A. Hasselgren, I. Drew, & B. Sørheim (Red.), *The Young Language Learner: Research-based Insights into Teaching and Learning* (ss. 207-231). Bergen: Fagbokforlaget.

Miller, S. (2015, mai 19). *50 Ways to Use Twitter in the Classroom*. Hentet mai 19, 2015 fra teachhub.com: <http://www.teachhub.com/50-ways-use-twitter-classroom>

Mitra, S. (2013, februar). *Sugata Mitra: Build a School in the Cloud*. Hentet mars 25, 2015 fra TED: http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=en

Rindal, U. (2014, juni 2). Questioning English standards: Learner attitudes and L2 choices in Norway. *Multilingua* (33), ss. 313–334.

Ruud, M. (2012, april). CLIL in Vocational Studies. (B. W. Svenhard, Red.) *Fokus på språk: CLIL: kombinert fag- og engelskopplæring i videregående skole* (28), ss. 72-83.

Svenhard, B. W. (2013). *Core: CLIL - Objectives and Resources Kit in Education: State-of-the-art Analysis: Norway*. Hentet mai 12, 2015 fra coreproject.no: <http://www.coreproject.no/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/CLIL-State-of-Art-Report-Norway-2013.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013a, august 1). *Læreplan i engelsk: Formål*. Hentet april 29, 2015 fra Udir.no: <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2013b, august 1). *Læreplan i engelsk: Kompetansemål etter 10. trinn*. Hentet april 29, 2015 fra Udir.no: <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/Kompetansemaal-etter-10-arstrinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2013c, august 1). *Veiledning til læreplan i engelsk: Støttmateriell*. Hentet mars 25, 2015 fra Udir.no: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-engelsk/5-Stottmateriell/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Questionnaire about motivation for reading in English

Torleif Kveset, student fra Grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark, vil gjerne at du svarer på følgende spørsmål. Som en del av min avsluttende oppgave på lærerstudiet ønsker jeg å finne ut mer om elevens motivasjon for lesing i engelsk, jeg håper du kan hjelpe meg med dette. Forsøk å svar så ærlig du kan. IKKE SKRIV NAVN. Svarene vil være anonyme. Tusen takk for din deltakelse.

Gender:	Male	Class:	9A
	Female		9B

Draw a circle around the phrase you find most suitable.

- | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------|--------------|----------|-------------------|
| 1. I enjoy reading in Norwegian more than in English. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |
| 2. I enjoy reading English at home. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |
| 3. I enjoy reading English at school. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |
| 4. I am motivated for learning English. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |
| 5. I think English is an important subject. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |
| 6. I like the textbook we use in school. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |
| 7. The textbook is used a lot in English lessons. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |
| 8. I like English lessons when we use the textbook. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |
| 9. I like English lessons when the teacher does not use the textbook. | Strongly agree | Agree | Partly agree | Disagree | Strongly disagree |

Please answer the following questions using your own words (Skriv gjerne på norsk).

10. What type of texts do you read in English during your spare time? (Remember that there are other texts than novels and short stories, for example: Wikipedia, newspaper articles, magazines, blogs, forums, Twitter messages etc.)

11. What type of texts do you read in English in school?

12. Do you find the texts you read at school challenging?

13. What kinds of texts would you like to read in English in school?

14. How much time do you spend reading English outside of school during a typical week? (Answer in hours and minutes)

15. How much time do you spend on your English homework? (Answer in hours and minutes)

16. What would make English as a subject more motivating for you?

Vedlegg 2: Tabell 1 Samlede tall

Tabell 1: Samlede data på tvers av klasser og kjønn. Totalt 28 elever.

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Disagree	Strongly disagree
I enjoy reading in Norwegian more than in English.	-	10	6	10	2
I enjoy reading English at home.	5	11	7	4	1
I enjoy reading English at school.	4	12	10	2	-
I am motivated for learning English.	14	10	4	-	-
I think English is an important subject.	22	6	-	-	-
I like the textbook we use in school.	1	13	10	4	-
The textbook is used a lot in English lessons.	2	8	8	9	1
I like English lessons when we use the textbook.	2	6	16	4	-
I like English lessons when the teacher does not use the textbook.	3	9	13	3	-

Vedlegg 3: Tabell 2 9B

Tabell 2: 9B antall elever 13

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Disagree	Strongly disagree
I enjoy reading in Norwegian more than in English.	-	5	2	6	-
I enjoy reading English at home.	3	3	4	3	-
I enjoy reading English at school.	1	6	4	2	-
I am motivated for learning English.	5	6	2	-	-
I think English is an important subject.	9	4	-	-	-
I like the textbook we use in school.	1	7	4	1	-
The textbook is used a lot in English lessons.	2	5	5	1	-
I like English lessons when we use the textbook.	2	3	6	2	-
I like English lessons when the teacher does not use the textbook.	2	3	6	2	-

Vedlegg 4: Tabell 3 9A

Tabell 3: 9A antall elever 15

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Disagree	Strongly disagree
I enjoy reading in Norwegian more than in English.	-	5	4	4	2
I enjoy reading English at home.	2	8	3	1	1
I enjoy reading English at school.	3	6	6	-	-
I am motivated for learning English.	9	4	2	-	-
I think English is an important subject.	13	2	-	-	-
I like the textbook we use in school.	-	6	6	3	-
The textbook is used a lot in English lessons.	-	3	3	8	1
I like English lessons when we use the textbook.	-	3	10	2	-
I like English lessons when the teacher does not use the textbook.	1	6	7	1	-

Vedlegg 5: Tabell 4 Gutter

Tabell 4: Samlede svar fra guttene på 9. trinn. Totalt 14 elever.

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Disagree	Strongly disagree
I enjoy reading in Norwegian more than in English.	-	5	4	4	1
I enjoy reading English at home.	2	4	5	2	1
I enjoy reading English at school.	1	8	4	1	-
I am motivated for learning English.	6	5	3	-	-
I think English is an important subject.	9	5	-	-	-
I like the textbook we use in school.	1	8	3	2	-
The textbook is used a lot in English lessons.	1	5	4	3	1
I like English lessons when we use the textbook.	2	4	7	1	-
I like English lessons when the teacher does not use the textbook.	-	3	8	3	-

Vedlegg 6: Tabell 5 Jenter

Tabell 5: Samlede tall fra jentene på 9. trinn. Totalt 14 elever.

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Disagree	Strongly disagree
I enjoy reading in Norwegian more than in English.	-	5	2	6	1
I enjoy reading English at home.	3	7	2	2	-
I enjoy reading English at school.	3	5	5	1	-
I am motivated for learning English.	8	5	1	-	-
I think English is an important subject.	13	2	-	-	-
I like the textbook we use in school.	-	5	7	2	-
The textbook is used a lot in English lessons.	1	3	4	6	-
I like English lessons when we use the textbook.	-	2	9	3	-
I like English lessons when the teacher does not use the textbook.	3	6	5	-	-

Vedlegg 7: Svar 9B spørreskjema del 2

Please answer the following questions using your own words (Skriv gjerne på norsk).

10. What type of texts do you read in English during your spare time? (Remember that there are other texts than novels and short stories, for example: Wikipedia, newspaper articles, magazines, blogs, forums, Twitter messages etc.)

“Wikipedia, twitter, youtube, instagram, snapchat...”

“Leser egt ikke så mye engelsk.”

“blank”

“På fritiden leser jeg mest engelsk på sosiale medier. Som på Twitter.”

“blank”

“I read articles”

“Jeg leser bøker, romanser for det meste.”

“News, blogs”

“Novels, some forums”

“Mest på instagram/facebook. Leser ikke mye engelske bøker”

“A lot on Instagram/facebook.”

“Newspaper articles Magazine Twitter, youtube Ingame”

“English on social media and when i play videogames”

11. What type of texts do you read in English in school?

“Det er veldig forskjellig. Avhengi av hvilket tema vi har”

“De som er i boka og på ark vi får.”

“Home work.”

“Vanskelige tekster”

“texts in the textbook”

“Vi leser tekster i lærer boka, og får også utdelt ark med tekster.”

“På skolen er det i læreboka eller ark vi får utdelt, noen ganger egen bok”

“Short stories”

“Some short stories and fact articals”

“tekster i tekst boka. Litt mindre tekster om forskjellige temaer.”

“Som regel småe tekster og litt hefter.”

“Sport”

“Sports and animals”

12. Do you find the texts you read at school challenging?

“Nei, noen er vanskeligere enn andre, men generelt ikke.”

“Noen ganger, men ikke ofte og da bare ord.”

“NO”

“Ja”

“Sometimes”

“Noen ganger, men stort sett går det helt greit.”

“Nei, ikke i det hele tatt”

“No”

“No”

“Ja”

“Noen er det ja”

“Not so much”

“No”

13. What kinds of texts would you like to read in English in school?

“Fantasi, spenning, trillere”

“Samma for meg egt.”

“ancient history.”

“Lettere tekster.”

“i don't know”

“Tekster om verden og reising.”

“Tekster om kjærlighet og sane ting, men også sport. Aktuelle ting, liksom”

“Novels and short stories”

“Novels or short stories”

“Noen som ikke er så langt men er spennende og skumle.”

“Noes om er litt mere lærerikt og ikke så mye fortellinger”

“Books about sport”

“Sports or Motorsport”

14. How much time do you spend reading English outside of school during a typical week? (Answer in hours and minutes)

“Rundt 2t hver dag”

“Rundt 0h.”

“2 hours.”

“Vet ikke. alt for lite. kanskje 10 min hver dag.”

“1 hour one day maybe, on medias”

“Kanskje 1 ½ time”

“Kommer an på om jeg har en bok da, kanskje 1 time eller 2”

“1-2 hours”

“Maybe 6 hours”

“ikke timer. noen minutter kanskje”

“Er litt usikker, sikkert 1 time”

“half an hour”

“an hour or two a Day”

15. How much time do you spend on your English homework? (Answer in hours and minutes)

“Fra 15-45 min”

“Kommer an på lekser. Sikkert rundt 30min”

“30 minutes”

“30 min – 60 min”

“30 minutes on the lesson we get ca.”

“Vi har ikke så veldig mye lekser i Engelsk. Men når vi først har, så rundt 1 ½ time kanskje.”

“Bruker maks 15min, men mer hvis det er mange oppgaver”

“Maybe 1 hour”

“30 min – 1 hour.”

“Spørs hvor lang lekse er men ikke så lenge 5 – 20 min.”

“Ikke mye”

“an hour”

“Maybe an hour”

16. What would make English as a subject more motivating for you?

“Ikke bare oppgaver hele timen og/eller lese en hel time.”

“More practical work.”

“More ancient history.”

“vet ikke”

“idk” [I don't know]

“Lære mer om det å snakke engelsk når man skal ut og reise og gjøre flere praktiske oppgaver.”

“Mer utfordringer og tilrettelegging – syns det meste er veldig lett.”

“More games and movies”

“More reading and writing stories”

“mer engelsk snakking mellom elevene”

“Noe litt mer spennende på en eller annen måte.”

“More about Football in class.”

“When it is about games”

Vedlegg 8: Svar 9A spørreskjema del 2

Please answer the following questions using your own words (Skriv gjerne på norsk).

10. What type of texts do you read in English during your spare time? (Remember that there are other texts than novels and short stories, for example: Wikipedia, newspaper articles, magazines, blogs, forums, Twitter messages etc.)

“Jeg leser mye engelsk på nettet. f. eks på sosiale medier, aviser osv. Leser også bøker f. eks Harry Potter på engelsk.”

“Magasiner, blogger, twitter og korte fortellinger fra “wattpad”.”

“Jeg leser ofte engelsk når jeg er på nettet, engelske bøker og ser ofte på engelske filmer med engelsk undertekst.”

“I read novels on wattpad, articles, forums and much more.”

“Blogs and a English novel”

“I read some English at the internet. I do watch some English youtube videos during the day”

“I read orienteering stuff on the internet and in [incomprehensible] in English.”

“I read novels, blogs, articles and magazines”

“English has a big role in my spare time. I hardly use Norwegian, because I have friends from all over the world, and I mostly hang out with them”

“I read books, tumbler messages and short stories – or other social media”

“Tekster på nettsider som wikipedia, på spill (f. eks. Hay day), undertekster på filmer og serier, sosiale medier.”

“I read articles. For det meste på facebook. Mye om sport. Også litt anmeldelser om ulike produkter.”

“Jeg leser noen ganger sportsnyheter på Engelsk”

“I read english articles about the 2. world war sometimes”

“Action and crime”

11. What type of texts do you read in English in school?

“Vi leser litt fra “Textbook”, men jeg synes det er ganske kjedelig. Jeg likte da vi leste egenvalgte bøker.”

“Texter fra textbooka”

“Vi leser ofte noveller, faktatekster, historier osv.”

“Different texts, it depends on which theme we’re on.”

“Stories in the textbook”

“Mostly the texts in the textbook”

“The texts that is in the textbook (When we use it)”

“We usually don’t read so much english in school”

“We read stories and fairytales most of the time.”

“Artikler, tekster om personer eller ting. og tekster med et sterkt innhold, som f. eks rasisme.”

“Fortellinger, fagartikler, eventyr og sagn, korte historier.”

“Vi leser faktatekster.”

“Litt forskjellige. Vi har lest mange tekster om mobbing og rettferdige. [incomprehensible] faktatekster”

“We read about literature”

“Mostly action or literature”

12. Do you find the texts you read at school challenging?

“Nei, ikke veldig. Noen or der jo litt vanskeligere å forstå enn andre, men de gir mening når man ser på sammenhenger.”

“Noen ganger. Det spørs hva vi har om”

“Noen tekster, ja... Men de fleste tekstene er veldig lette å lese, men ikke så let at det blir kjedelig.”

“Not really, English texts are much better than Norwegian so it’s easy.”

“Some of them, but i understand the most”

“No. It is some words i don’t understand but most texts is ok to read”

“Some of them, but thats not happening often.”

“When we do read, the texts are in different levels, so everyone have something challenging”

“Not really”

“No, but there are some words that I don’t always understand.”

“Noen av de har noen vanskelige gloser, men de fleste tekstene er ganske enkle.”

“Jeg forstår tekstene vi leser. Men det er ikke ofte vi leser tekster.”

“Jeg forstår delvis tekstene vi har. Men vi broker nesten aldri tekster”

“No, maybe a little bit.”

“Sometimes”

13. What kinds of texts would you like to read in English in school?

“Egne bøker. Mer “fantasy”.”

“Jeg ville likt å lese morsomme fortellinger på engelsk”

“Jeg vil lese hva som helst, men liker best å lese historier og faktatekster.”

“A lot kind of texts. Maybe some new texts we haven't heard about before.”

“Text about the theme we are working on”

“Funny and exciting texts”

“Texts about ski and orienteering, no I could be a better athlete and [incomprehensible] learn English better.”

“Big cities and places, fashion industries etc.”

“Complicated ones. Because only then I get to learn something new.”

“Novels and short stories.”

“Jeg liker fortellingene, og fagartiklene som handler om historie og historiske personer.”

“Tekster om ulike ting og situasjoner i samfunnet, gjerne historier fra nåtida. Hvordan det er andre steder.”

“Tekster fra magasiner”

“About history”

“crime”

14. How much time do you spend reading English outside of school during a typical week? (Answer in hours and minutes)

“Rundt 5 timer tror jeg..”

“På en uke bruker jeg ca 5-6 timer på å lese”

“Jeg kan bruke 1-2 timer hver dag. Det kommer an på hvor mye leselektur jeg har fra før.”

“I probably use 3-4 hours each day, so 28h if it's the whole week.”

“Perhaps 30 minutes a day ...”

“I don't know. Maybe 30 minutes”

“2h 16 minutes”

“Ca. 1 hour per day”

“I would say all the time, except when I talk to friends from school and family members”

“around 24 hours”

“På en uke, kanskje 2-3 timer.”

“In a whole week maybe 2-3 hours. Or more. “

“0 min”

“3 hours”

“Maybe 1-2 hours”

15. How much time do you spend on your English homework? (Answer in hours and minutes)

“Får ikke lekser av [teacher].”

“30 min – 1 time. Spørs hvor stor oppgaven er”

“Jeg pleier å bruke ½ time hvis jeg skal gå grundig gjennom lekser.”

“1 hour or 30minutes.”

“30 minutes, when we have homework ... We don't have alot English homework”

“We don't have any homework”

“Oh 26 minuten”

“We usually don't get English homework, but when we do I use around 10 minutes.”

“I don't always get english homework, but when I do, I do them right (depends on how big the HW is)”

“Depend on the assignment but around 30minutes – 1hour and 30minutes.”

“Kommer litt ann på hva leksene er. Skal jeg forbrede et framlegg eller skrive en innlevering broker jeg veldig lang tid.”

“We usually don't have on english homework. Sometimes we have innleveringer. De tar en del timer. Kanskje 3-4.”

“10 min”

“15 minutes regulary more if it is a text we are writing or a test”

“30-45 min”

16. What would make English as a subject more motivating for you?

“Hvis vi dro inn mere teater og musikk i faget ;) Og hvis vi leste om litt mer spennende temaer.”

“Ha mer av praktiske oppgaver enn teoretiske”

“Å ha mer engelske samtaler i engelsktimene, og snakke bare engelsk i engelsktimene. Ellers liker jeg alt ved engelsk ☺”

“It is already motivating so I don't really know for sure.”

“learn how to build a great text.”

“If I understand more English i think it will be more motivating”

“Da jeg får min første 5er i skriftlig engelsk. Har vært på 4+ helt siden starten av 8ende, har ikke fått en annen karakter en 4+, og det irriterer meg!”

“- Choose some of the “chapters” myselfes, and do some exercise around that tema.- Do something different and fun, and not always talk and write”

“Maybe make it a little more challenging”

“If we wrote more”

“blank”

“Litt mer variasjon i måter å lære på.”

“Ikke ha så mye oppgaver heller lese og snakke engelsk”

“If we did more practical things instead of reading and doing tasks in our books, like kahoots.”

“more projects and writing”