

Elise Kristiane Mahle Einum

Motivasjon i engelskfaget: Er læreboka ei hindring?

Ei kvalitativ undersøking på samanhengen mellom læreboka og elevane sin motivasjon i engelskundervisninga.

Bacheloroppgåve i LGU53002

Veileder: Ingunn Ofte

Mai 2019

Elise Kristiane Mahle Einum

Motivasjon i engelskfaget: Er læreboka ei hindring?

Ei kvalitativ undersøkning på sammenhengen mellom læreboka og elevane sin motivasjon i engelskundervisninga.

Bacheloroppgåve i LGU53002

Veileder: Ingunn Ofte

Mai 2019

Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Eg har alltid vore særst oppteken av engelskspråket både på skulen og elles i livet. På skulen var det eit fag eg meistra, og eg syntes det var artig å kunne bruke mine språkkunnskapar til å både snakke, skrive historier og ikkje minst å lese på engelsk! Boka var, og kjem alltid til å vere, betre på engelsk. Det er litt av ei verd som opnar seg for ein når ein lærer seg engelsk – spesielt om ein lærar det godt. Eg har opplevd i livet at moglegheitene blir større av å kunne engelsk; Ein får moglegheita til å lese meir litteratur, oppleve nye kulturar og få nye bekjentskap – dette er noko eg ynskjer at andre skal få oppleve og. Det er difor eg har vald å skrive om nettopp engelskfaget og motivasjon. Eg brenn for at mine framtidige elevar skal få kjenne på den språkgleda eg har kjent på alle desse åra, å introdusere dei til gode engelske bøker og filmar, og la dei lære språket ved å konversere, lage noko eller samarbeide saman. Kanskje ei heilt anna språkopplæring enn den eg sjølv fekk som elev på skulen.

Eg vil rette ein takk til praksislæraren min Mette Skjølsvold Aasen for god rettleiing og tillit dette året, til vegleiaren min Ingunn Ofte for mange konstruktive tilbakemeldingar – det har kome til god hjelp under skrivinga, og til mor mi, Kjersti Mahle Brøske, som har vore ei tålmodig støtte når skrivesperra har stått på som verst.

Samandrag

Det er høg bruk og tillit til læreboka av norske lærarar i engelskundervisninga. Ein kan hevde at læreboka blir for hyppig nytta i engelskundervisninga, og at det kan vere uheldig, da elevane sin motivasjon til å lære engelsk kan bli svekka. Denne oppgåva vil kaste lys over om undervisning der læreboka er i fokus kan føre til mangel på motivasjon.

Undersøkingsspørsmålet lyder:

Kan undervisning basert berre på læreboka i engelskfaget ha negativ innverknad på eleven sin motivasjon?

Det vil i denne samanhengen bli presentert teori om motivasjon, som vidare vil bli satt opp mot observasjonar frå undervisning der engelskverket blir nytta, samt undervisning der det ikkje blir nytta. For å forsøke å belyse problemstillinga til oppgåva, vil det bli nytta kvalitativ metode, derunder observasjon. Det var ei gruppe på 30 elevar frå 8.trinn som vart observerte i forbindelse med denne oppgåva. Det var gjort fleire interessante observasjonar som kan indikere at motivasjonen blant elevane blir svekka under lærebokstyrte engelsktimar. Oppgåva gir ikkje eit direkte og konkret svar på problemstillinga, men ho kan støtte tidligare undersøkingar og forskning som er blitt gjort om elevar sin motivasjon i engelskfaget.

Motivation in the english subject: Is the coursebook a hindrance?

summary

Norwegian teachers often use the course book when teaching the English subject. One might say that the teachers might be too dependent on the course book, and that it might affect the pupils motivation in learning the English language. This essay will try to find out if the lack of motivation in the English subject can have something to do with the teachers' use of the coursebook. The research question is:

Can lessons based on only the coursebook in the English subject have negative impact on the pupils motivation?

Motivational theory will be presented in this essay. Observations from English lessons where the coursebook has been used, and lessons where it has not been used will also be presented. In order to try to answer the research question, there has been used qualitative method (observation). A group of 30 pupils from 8th grade was observed during these English lessons, and a lot of interesting findings were made. A lot of the findings can indicate that the pupils motivation is weakened during the lessons based only on the coursebook. This essay will does not give a direct and concrete answer to the research question, but it can possibly support research about pupils and their motivation that has been made earlier on.

Innholdsliste

| | |
|---|-----------|
| 1. INNLEIING | 5 |
| 1.1 INTRODUKSJON | 5 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING | 6 |
| 1.3 OPPBYGGING | 7 |
| 2. BRUKEN AV LÆREBØKER I ENGELSKFAGET | 8 |
| 2.1 INTRODUKSJON | 8 |
| 2.2 NORSKE LÆRARAR OG LÆREBOKA | 8 |
| 2.3 EIGNE ERFARINGAR MED LÆREBOK I ENGELSKFAGET | 9 |
| 3. MOTIVASJON - TEORIDEL | 10 |
| 3.1 INTRODUKSJON | 10 |
| 3.2 KVA ER MOTIVASJON OG KORLEIS OBSERVERE DET? | 10 |
| 3.3 MOTIVASJON I KLASSEROMMET | 10 |
| 3.4 INDRE OG YTRE MOTIVASJON | 12 |
| 3.5 ENGELSKFAGET OG MOTIVASJON | 12 |
| 3.6 ELEVAR SIN ”SELF CONCEPT” OG HALDNING TIL ENGELSK | 13 |
| 4. METODEDEL | 14 |
| 4.1 INTRODUKSJON | 15 |
| 4.2 KVALITATIV METODE | 15 |
| 4.3 INNSAMLINGSMETODE – OBSERVASJON | 16 |
| 4.4 GJENNOMFØRING | 17 |
| 4.5 TIDLEGARE ERFARINGAR, RELIABILITET OG VALIDITET | 17 |
| 5. OBSERVASJONAR FRÅ UNDERVISNING | 19 |
| 5.1 INTRODUKSJON | 19 |
| 5.2 KORLEIS OBSERVASJONANE VART GJORT | 19 |
| 5.3 UNDERVISNING STYRT AV ENGELSKVERKET | 19 |
| 5.4 UNDERVISNING UTAN ENGELSKVERKET | 20 |
| 6. DRØFTINGSDEL | 22 |
| 6.1 INTRODUKSJON | 22 |
| 6.2 DEI TRADISJONELLE ENGELSKTIMANE | 22 |
| 6.3 DEI UTRADISJONELLE ENGELSKTIMANE | 24 |
| 7. AVSLUTNING | 27 |
| 8. LITTERATURLISTE | 29 |

1. Innleiing

1.1 Introduksjon

Det finst ingen fasit på korleis ein skal undervise i engelsk og gjennom eigen skulegang og praksis på grunnskulelærerutdanninga vil ein bli presentert for fleire ulike måtar å undervise i dette faget på. Nokre av desse måtane vil nok i somme tilfelle opplevast som inspirerende, medan andre tilfelle har ei tilnærming til faget som ser ut til å verke mot sin hensikt, å utvikle lærelyst og fagkompetanse hos elevane. Det ein tilsynelatande kan seie er at det største skiljet mellom desse lærarane, er engasjementet deira, og om dei nyttar seg av læreboka eller ikkje. Fleire peikar på at engelskundervisninga i norsk skule er alt for lærebokfokusert, og at det kan føre til manglande motivasjon i engelsk. Ordet motivasjon er noko som blir forbunde med inspirasjon og lyst (Arnesen & Gangdal, 2005, s. 91). Motivasjon er det som driv oss til våre handlingar, krafta som får oss til å ville nå bestemte mål og tilfredsstillte visse behov (Nilsen, 1988, s. 5). Å oppnå motiverte elevar bør for alle lærarar vere ein prioritet, og når ein veit dette er viktig for læring så kan det tyde på at det kan vere relevant og viktig å sjå på om læreboka påverkar elevane i negativ eller positiv forstand.

I denne oppgåva er det to ulike måtar å undervise i engelskfaget på som blir vurdert og analysert. Med tanke på oppgåvelyden kan det difor vere relevant å sjå på dei ulike tradisjonane innan undervisning og opplæring. Når det kjem til gjennomføring av undervisning og læring finst det mange ulike oppfatningar, teoriar og prioriteringar (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 36). Det er ikkje slik at det er ei sanning som er den beste måten å undervise på eller korleis ein lærer mest effektivt (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 36). Det ein lærar tenkjer om skule, læring og undervisning vil speglast gjennom det arbeidet som blir utført. Det finst fleire ulike pedagogiske grunnsyn og didaktiske retningar (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 36). Lyngsnes og Rismark refererer til Bowen og Hobson, som har delt pedagogisk tenking og praksis i to grupper; tradisjonalisme og progressivisme (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 37). Desse to grovsorterte pedagogiske tradisjonane har dominert diskusjonar om skule, utdanning og pedagogikk opp gjennom åra. Tradisjonalismen, også kalle formidlingspedagogikken, betyr at det blir lagt vekt på ”noko”. Det betyr at her er det faginnhaldet som er fokuset for undervisninga. Innhaldet som blir lært bort skal lærast utanåt, og som oftast vert gjenteke til læraren. Slik blir kunnskapen ”repetitiv” fordi eleven gjentek, overleverer det som står i boka og det læraren har sagt. Læraren i denne tradisjonen blir autoritær og aktiv, medan elevane blir stille og passive (Lyngsnes og Rismark, 2009, s. 38)

I motsetnad til tradisjonismen, så vil progressivismen, eller erfaringspedagogikken, framheve ”nokon”. Dette betyr da at det er dei som lærer, altså elevane, fokuset skal vere på. No er det ikkje stoffet og emnet til elevane det skal fokuserast på, men heller på elevane sine føresetnader og læringsaktivitet (Lyngsnes og Rismark, 2009, s. 37). I denne tradisjonen blir nemleg elevane sin eigeninteresse og motivasjon for å lære i sentrum (Lyngsnes og Rismark, 2009, s.38). Det blir fokus på elevaktivitet i undervisninga, og læraren vil legge til rette for elevane, rettleie dei og vere motiverande (Lyngsnes og Rismark, 2009, s. 38).

På ungdomsskulen der observasjonane til denne oppgåva vart gjort, var det engelskverket Stages 8-10 som vart bruka. Aschehoug forlag hevdar at Stages 8-10 er eit moderne, samt komplett engelskverk til bruk på ungdomstrinnet (Aschehoug) Dei skriv vidare på nettsida si at læreverket både er motiverande, det begeistrar elevane, samstundes som at det gjer planlegginga av undervisninga enklare for læraren. Vidare hevdar forlaget at tekstane som er blitt valt i læreboka både har viktige og meningsfulle tema, som dermed inspirerer elevane til å ville samtale om og jobbe med tekstane. Aschehoug skriv også at det er ulik lengde og vanskegrad på tekstane, og at det er stor variasjon i oppgåvene, slik at elevane får prøve ut fleire arbeidsmetodar. Det står også at det ligg moglegheiter for differensiering i dette læreverket. Denne skildringa av engelskverket Stages er funne på nettsidene til Aschehoug, og vil bli relevant å sjå tilbake på seinare i denne avhandlinga.

1.2 Problemstilling

Problemstillinga for undersøkinga er utarbeidd med eit ynske om å finne ut om mindre fokus på læreboka i engelskundervisninga er vegen å gå for å oppnå motiverte elevar.

Problemstillinga presenterer kven som er interessante i denne undersøkinga, og kva som skal bli undersøkt.

Kan undervisning basert berre på læreboka i engelskfaget ha negativ innverknad på eleven sin motivasjon?

For å undersøke denne problemstillinga vart fleire engelsktimar der læreboka vart bruka og ikkje bruka observert og analysert. I engelsktimane med læreboka vart lærebokverket *Stages 8-10* nytta hos ein engelskklasse på 8.trinn. Under dei lærebokstyrte og lærebokfrie engelsktimane vart åtferda til elevane observert, og observasjonane vart deretter analysert i lys av generell motivasjonsteori og motivasjonsteori for engelskfaget.

1.3 Oppbygging

For å belyse problemstillinga vil undersøkingar og tradisjonar som allereie fins bli trekt fram undervegs. Den teoretiske tilnærminga vil ta utgangspunkt i motivasjonsteori og motivasjon for læring i engelskfaget. Observasjon vil bli bruka som undersøkingsmetode.

I kapittel 2 vil læreboka si rolle i engelskfaget gjennom åra bli tatt fram. I kapittel 3 vil relevant teori for motivasjon, med fokus på engelskfaget, bli presentert. Kapittel 4 vil ein gjere greie for metodeval. I kapittel 5 skal observasjonane bli presentert og beskrive, i kapittel 6 skal observasjonane bli drøfta i lys av teori, og avslutningsvis i kapittel 7 skal ein forsøke å svare på problemstillinga. Litteraturlista blir funne i kapittel 8.

2. Bruken av lærebøker i engelskfaget

2.1 Introduksjon

Her skal engelskverket som vart bruka i observasjonane bli kort analysert og skildra. Bruken av lærebøker i engelskfaget i den norske skulen skal også bli diskutert, der resultat og tidlegare undersøkingar blir trekt fram. I samanheng med bruk av læreboka i engelskfaget er det her også relevant å trekke fram egne erfaringar frå eigen skulegang, samt praksis i samband med grunnskulelærerutdanninga.

2.2 Norske lærarar og læreboka

I skulen har læreboka historisk sett vore sær sers sentral i utviklinga av lærings- og undervisningspraksisar. Gjennom studiar er det blitt vist at lærarar ofte planlegg undervisninga med utgangspunkt i læreverket, dette gjeld ikkje berre i Noreg, men i heile verda (Rasmussen & Lund, 2015, s. 2). Lærebøkene er utforma slik at dei kan brukast ”som dei er” i undervisningssamanheng. Elevane les tekstar, løyser oppgåvene, og lærarane kan også velje innhaldet til undervisninga så og seie direkte frå læreboka. Forsking og observasjonar viser at læreboka dominerer som læringsmaterialet i engelskfaget (Birketveit & Rugesæter, 2014). Birketveit og Rugesæter skriv at grunnane til at læreboka ofte blir så hyppig bruka som einaste materiale i undervisninga, er at det er fokus på innhald, vokabular, grammatikk og øvingar som er relatert til det nye stoffet. Det er ofte varierte tekstar, der nokre av dei kan vere utdrag frå bøker. Når det er berre læreboka som blir bruka som utgangspunkt, hevdar dei at dei fleste engelsktimane blir føreseielege, og kan opplevast som lite varierte. Dei hevdar vidare at det er urovekkande, da elevane får ei sær snever eksponering av språket, og dei blir ikkje utfordra i tilstrekkeleg grad (Birketveit & Rugesæter, 2014). Sjølv om kunnskapen om korleis ein best lærer språk er tilgjengeleg, er undervisningsmetodane i stor grad dei same som før, det vil seie at det er læreboktekstane og oppgåvegjerings som dominerer i dei fleste engelskklasserom.

Elisabeth Ibsen og Glenn Ole Hellekjær beskriv den norske engelsklæraren sin undervisningspraksis i ei undersøking frå 2003. Der blir det trekt fram at 64 av dei 65 lærarane som vart spurte lenar seg på læreboka i undervisninga si (Ibsen & Hellekjær, 2003, s. 74). Læreboka blir også skildra som ein ”bibel”. Den eine læraren som ikkje brukte ei tradisjonell tilnærming i engelskundervisninga si blir trekt fram, da denne læraren kan vise til noko betre resultat enn gjennomsnittet. Han blir også trekt fram som den vellukka og

utradisjonelle, da han viser til fagleg tyngde og engasjement, noko som er ein viktig faktor i denne lærarens tilnærming til faget. Forfattarane her vil likevel ikkje hevde at ei lærebokfri undervisning aleine er grunnen til dei gode resultata, men det er tydeleg at det kan vere verdt å undersøke.

2.3 Eigne erfaringar med lærebok i engelskfaget

Det eg har erfart som elev norsk grunnskuleskulen, som lærarvikar eller ute i praksis gjennom lærarutdanninga, er at engelskverket stor grad dominerer i engelskundervisninga. Da eg sjølv gjekk på barne eller ungdomstrinnet vart engelskboka bruka i nesten kvar einaste engelsktime, og engelskleksa var alltid ut i frå boka. Dette er også tilfellet når eg skal ha engelsk når eg arbeider som vikar. Ofte er det læraren som lagar opplegget som eg skal gjennomføre når eg er vikar, og da er det, utan å overdrive, alltid det same – nemleg å lese og gjere oppgåver frå læreboka. Dette har eg også opplevd dei tre åra eg har hatt praksis gjennom lærarutdanninga. Eg har hatt engelsk på tre forskjellige skular i to forskjellige fylke, og hos alle desse tre skulane opplevde eg at engelskverket vart hyppig bruka i engelskfaget. To av desse praksisskulane er ungdomsskular, og den tredje er barneskule. Eg fekk også moglegheit til å observere lærarane ha engelsk med klassane sine, og det er ikkje tvil om at det er læreboka som legg opp til korleis timane blir gjennomført. På dei to ungdomsskulane var det engelskverket *Stages* som vart bruka, på barneskulen var det *Stairs*. Begge desse to engelskverka er populære i den norske skulen (Birketveit & Rugesæter, 2014). Eg har difor valt å bruke *Stages 8-10* som utgangspunkt i denne oppgåva, da ho er særst relevant for undervisningspraksisen til norske engelsklærarar i dag.

3. Motivasjon - teoridel

3.1 Introduksjon

I denne delen av oppgåva vil motivasjon bli presentert, da det er sentralt for denne oppgåva. Det blir først sett på kva motivasjon er og korleis ein kan observere det. Deretter skal ulike teoriar om motivasjon i klasserommet og motivasjon i forhold til engelskspråket og engelskfaget bli trekt fram.

3.2 Kva er motivasjon og korleis observere det?

Omgrepet motivasjon er definert som det som driv oss til å gjere det vi gjer, og som trekkjer oss vidare til å nå bestemte mål for å tilfredsstille visse behov (Nilsen, 1988, s. 5). I samband med denne definisjonen vil motivasjon bli observert gjennom handlingane og åtferda til elevane i klasserommet. Når ein skal observere og tolke elevane sin motivasjon er det dermed viktig å ha ei klar oppfatning av kva motivasjon er. Når mellom anna åtferda til elevane ikkje er retta mot det faglege, blir dette ofte vurdert som mangel av motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Dette er særleg naturleg, da det er ei tett forbindelse mellom motivasjon og åtferd, når det kjem til både retning, intensitet og det å halde ut ein aktivitet. Motivasjonen viser seg dermed gjennom dei vala elevane gjer, den innsatsen dei viser, og kor uthaldande dei er når dei møter på oppgåver som er vanskelege og som krevjar stor innsats og konsentrasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Det er vanleg å sjå på motivasjon som ein situasjonsbestemt tilstand, som blir påverka av verdiar, erfaringar, sjølvvurdering og forventningar. Tilrettelegging av læringssituasjonen og elevane sitt miljø har av den grunn mykje å seie for elevenes motivasjon. Slik vil læraren ha moglegheit til å påverke elevanes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136). Lightbown og Spada skriv at motiverte elevar som oftast er dei som tek aktivt del i timen, uttrykkjer interesse i emnet, og studerer ein god del (Lightbown & Spada, 2013, s. 88), og det er dermed slik motivasjon vil kan bli observert.

3.3 Motivasjon i klasserommet

Lærarar bruker ulike metodar i arbeidet sitt med å legge til rette for elevdeltaking, forståing og læring (Lyngsnes og Rismark, 2009, s. 98). Det er ikkje slik at ein som lærar skal eller bør følge teoriar slavisk, men teoriane kan gi læraren idear til korleis opplæringa skal bli utforma,

og kan blant anna gjere lærarar bevisst på at enkelte elevlar lærer best visuelt, andre lærer best ved å lytte og snakke, medan andre kan lære best når hendene og kroppen er i aktivitet (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 99). For at lærarar skal ha fokuset sitt på elevane, finst det ein del prinsipp for undervisninga. Desse er blant anna å; motivere, aktivisere, konkretisere, individualisere og samarbeide (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 100). Lyngsnes og Rismark hevdar at ”motivering er viktig for all læringsaktivitet”. Vidare skriv dei at om elevane er kjende med læringsmåla og ”eig” dei, så kan dette bidra til å auke lysta til å lære (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 100).

Om læraren skapar undring ovanfor det som skal lærast, kan også nysgjerrigheita vere med på å auke lærelysta. Dette kan stimulerast ved å presentere stoffet på ein måte som gjer elevane interessert, eller ved å ta tak i noko som elevane allereie er interesserte i (Lyngsnes og Rismark, 2009, s. 100). Lightbown og Spada trekkjer også fram det med å oppnå motivasjon ved at elevane er interesserte i det som skal bli lært. Innhaldet i timane bør vere interessant og relevant for elevane, samstundes som at læremåla er utfordrande men likevel overkommeleg, og atmosfæren er støttande (Lightbown & Spada, 2013, s. 88). Psykologen Jerome Bruner har bidrege mykje i utviklinga av pedagogisk filosofi og læringspsykologi, og han framhevar betydninga av interesse, nysgjerrigheit og oppdaging som viktige verkemiddel for motivasjon og læring (Manger, 2012, s. 6).

Bruner hevdar også at lærarane kan bidra til auka motivasjon til å lære ved at klasserommet er ein plass som elevane trivst å vere. Om eleven opplever stressreaksjonar før og under ei oppgåve, så forventar eleven i høgare grad å mislykkas (Manger, 2012, s. 37). Dette gjeld også når eleven ikkje trivst eller i eit dårleg humør, og det er difor viktig at læraren skaper eit miljø i klasserommet som reduserer stress og negative emosjonelle tilstandar. Eit slikt miljø blir oppnådd når det er fleire gode moglegheiter til forventning om meistring (Manger, 2012, s. 37). Det er fleire som støttar det at å oppleve meistring er ein viktig faktor innan læring. I følgje sosial-kognitiv teori er elevens erfaringar med å meistre oppgåver ei viktig kjelde til forventning om meistring (Manger, 2012, s.36). Om elevane får anledning til å meistre oppgåver som ligg litt over det nivået dei har løyst oppgåver på før, så kan eleven føle at læraren har trua på at eleven får til dette, noko som kan byggje opp deira kompetanse (Manger, 2012, s. 37), men det er også viktig å hugse på at oppgåvene ikkje skal vere for utfordrande. I Skaalvik & Skaalvik blir forventning om meistring trekt fram som det mest sentrale innan læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 51).

3.4 Indre og ytre motivasjon

I pedagogisk psykologi skil ein mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handlar om interesse eller lærelyst som kjem av aktiviteten eller korleis lærestoffet blir presentert, og ytre motivasjon gjeld når det ikkje er aktiviteten eller interesse som fører til motivasjon, men heller den ein ytre faktor, som kan vere i form av karakter eller påskjøning (Imsen, 2006, s.351). I denne oppgåva er det mest relevant å sjå på indre motivasjon. Imsen hevdar at det er interesse for emnet eller glød for aktiviteten som gir inspirasjon til å ville fortsette å lære (Imsen, 2006, s. 351). Om ein elev viser indre motivasjon for noko, er han ikkje avhengig av forsterkning, påskjøning eller oppmuntring for å bli driven, men han er påverka av interesse og glede over aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144-145). Deci og Ryan i Skaalvik & Skaalvik forklarar indre motivert åtferd som ein funksjon samansett av særleg tre grunnleggande behov: Behovet for autonomi, eller sjølvbestemming, behovet for kompetanse og behovet for å høyre til. Å ha ei kjensle av kompetanse er i følgje Deci og Ryan ein viktig faktor for å engasjere seg i oppgåver som er utfordrande, og for å ha uthald når dei blir krevjande. Om ein opplever ei kjensle av kompetanse så aukar ønsket om å gjenta aktiviteten. Om elevane opplever dette motsett vil dei ha liten lyst til å delta i aktivitetar som dei ikkje får kjensle av at dei beherskar (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Lisbeth Nilsen støttar dette, og skriv i *Om Motivasjon* at ønsket om å yte noko (kompetanse) og vere i stand til å bestemme over seg sjølv (autonomi), skapar den indre motivasjonen (Nilsen, 1988, s. 8)

3.5 Engelskfaget og motivasjon

Lialikhova skriv i masteravhandlinga si at elevane kan bli motiverte til å lære seg eit andrespråk, heretter kalla L2, når sjølv språklæringssituasjonen blir opplevd som interessant, triveleg, meiningsfull, eller nødvendig. Som for eksempel å forstå teksta til favorittsongaren eller rapparen deira (Lialikhova, 2014, s. 23). Videoar kan blant anna vere eit verktøy som kan vere til hjelp for å oppnå slike situasjonar (Lialikhova, 2014, s. 23). I masteravhandlinga til Lialikhova blir ein studie gjort av Strong teke fram. Denne var ein studie på spansk-snakkande born som lærde seg engelsk i eit amerikansk klasserom. Denne forskinga leda han til konklusjonen om at dei som opplever suksess i L2-klasserommet blir meir motiverte til å fortsette å studere det (Lialikhova, 2014, s. 24). Suksess i denne samanhengen vil seie at elevane opplever at dei meistrar språket, og meistrar situasjonen dei er i. Strong meiner difor at læraren må skape ein situasjon av suksess i løpet av undervisninga si, noko som dermed vil oppmuntre og motivere elevane til å lære språket, samstundes som dei vil føle seg meir

sjølvsikre medan dei brukar det. Eksempel på korleis slike situasjonar kan oppstå er ved å bruke ulike verktøy i klasserommet, til dømes å vise videoar som kan vere interessante for elevane, eller prøve ut ulike aktivitetar i klasserommet som kan innehalde digitale hjelpemiddel. I følgje Strong sin teori vil det å bruke digitale verktøy i språkundervisninga føre til meir entusiasme innanfor L2-læringa (Lialikhova, 2014, s. 24).

Omgrepet *suksess* blir også nemnt som ein viktig faktor for motivasjon i *How Languages are Learned*. Der blir det hevda at ei føresetnad for at lærarane skal påverke motivasjonen til elevane, må dei skape eit støttande klasserommiljø der elevane er stimulerte, engasjerte i aktivitetar som er passande for alderen deira, interessene og kulturell bakgrunn, og viktigast av alt – ein stad der kan oppleve suksess (Lightbown & Spada, 2013, s. 204). Dette kan bidra til positiv motivasjon, som kan føre til enno større suksess innan faget.

Det kan også vere verdt å nemne ei anna tilnærming i engelskundervisninga som kan verke motiverande for språklæring. I *Focus on Content-Based Language Teaching* skriv Lightbown at ved å lære elevane ”academic content” gjennom det språket dei held på å lære seg, kan dei oppnå ny motivasjon for å lære språket (Lightbown, 2014, s. 10). Denne måten å ha språkundervisninga på blir kalla Content-based language teaching (CBLT). I samanheng med denne oppgåva vil det seie at engelsklæraren for eksempel lærer bort eit anna fag, og at undervisninga skjer på engelsk. Eit eksempel her er at elevane lærer naturfag på engelsk. Det kan også vere meir praktiske fag, som kunst og handverk eller kroppsøving. Lightbown hevdar at elevane kan bli meir motiverte til å lære seg språket under CBLT-timane, da fokuset ikkje berre er på at dei skal lære seg språket og øve på grammatikk, men dei får moglegheita til å lære seg og gjere andre ting gjennom å bruke det engelske språket. Ved å engasjere elevane i meningsfulle interaksjonar som utfordrar dei kognitivt kan interessa deira gjennom timen bli vedlikehalde, samstundes som at språkferdigheitene deira kan bli forbetra (Lightbown, 2014, s. 10). Når fokuset i engelsktimane ikkje berre er på grammatikk og språk, så kan elevane bli meir trygge til å kommunisere på engelsk, da det kan kjennast mindre ”skummelt” å snakke språket og ta del i aktivitetane i ein fagleg kontekst.

3.6 Elevar sin ”self concept” og haldning til engelsk

Det er urealistisk å forvente at kvar einaste elev i klassen skal vere motivert for kvart einaste fag. Difor må læraren vere budd på at ikkje alle elevane blir engasjert i engelskfaget, men som lærar skal målet alltid vere å forsøke å motivere alle – også dei som ikkje er entusiastiske til faget (Heinzmann, 2013, s. 216). Læraren bør fokusere på det som empirisk vist kan har ein

merkbar eit effekt på motivasjonen til å lære språk (Heinzmann, 2013, s. 216). Studien som blir presentert i *Young Language Learners' Motivation and Attitudes* viser til tre viktige kjenneteikn på dette: Elevane sin "self concept", angsten dei kan oppleve og haldningane dei har til språket (Heinzmann, 2013, s. 216).

Eit positivt "self concept" går ut på å ha tru på at ein er kapabel til å lære, ha tru på den kompetansen ein sitt på, og på sitt framtidige potensial. For å kunne bygge opp ein slik sjølvtrillit treng ein å føle ein viss kontroll over eiga læring, samt oppleve ei kjensle av suksess (Heinzmann, 2013, s. 217). Det er grunn til å tru at elevane vil vere meir motiverte til å lære dersom dei trur lærestoffet er overkommeleg, noko som vil auke forventingane om suksess (Heinzmann, 2013, s.187). Om elevane føler seg sjølvsikre på deira tidlegare og framtidige kompetanse i engelsk, og desto lettare dei opplever det å lære seg engelsk, desto meir motiverte vil dei bli for å lære seg det (Heinzmann, S., 2013, s. 192). Difor bør lærarar vere sikre på at dei oppgåvene dei gir elevane med er oppgåver dei kan klare, som dermed kan føre til ei kjensle av å oppnå noko, som kontroll og progresjon (Heinzmann, 2013, s. 217).

Det er også blitt vist at den mengda angst elevane opplever i klasserommet kan vere relatert til born sin "self concept" (Heinzmann, 2013, s. 218). Slik er det viktig å skape eit læringsmiljø som er støttande og så stressfritt som mogleg, der det å gjere feil både er lov og eit naturleg steg i læringsprosessen som kan vere med på å utvikle eit positivt "self concept". Som nemnt over, er haldninga eleven har til engelsk ein sentral del av elevanes motivasjon til å lære språket. Difor bør lærarane prøve å bygge opp positive haldningar til språket. Dette kan gjerast gjennom aktivitetar i klasserommet som gjer elevane bevisste på haldningane sine. Når elevane først er bevisste på sine eigne haldningar, er det større sjanse for at negative haldningar kan bli forbetra (Heinzmann, 2013, s. 218). Det er også slik at engelskverket som blir bruka anten kan bygge opp eller legge død ulike stereotypar og haldningar til språket. Elevanes "self concept" er det som har størst påverknad på språkhaldningane deira, på same måte som at det også har størst påverknad på motivasjonen deira (Heinzmann, 2013, s. 195). Desto betre deira "self concept" er, desto høgare motivasjon (Heinzmann, 2013, s. 192).

4. Metodedel

4.1 Introduksjon

I denne delen av oppgåva skal val av metode bli presentert og argumentert for.

Gjennomføring av metoden vil også bli beskrive i denne delen. Til slutt skal reliabilitet og validitet bli trekt fram, difor er det relevant at dei tidlegare erfaringane til undersøkaren blir trekt fram her.

4.2 Kvalitativ metode

Det har blitt nytta av kvalitativ metode for å belyse problemstillinga i denne oppgåva. Denne metoden eignar seg å bruke når målet er å utforske meiningsinnhaldet i sosiale fenomen, slik som dei involverte opplever det, og metoden vart vurdert som passande da den kan brukas til å gi innsikt i elevanes åtferd (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). For å samle inn data til denne undersøkinga har det vore gjennomført observasjonar av fleire engelsktimar i ein periode på tre veker. Målet med å bruke denne metoden er å sjå om forskning og teori som blir presentert i denne avhandlinga, kan være relevant for ei engelskgruppe på åttande trinn på ein liten ungdomsskule, og å observere om motivasjonen deira kan knytast opp mot bruken av lærebok. I samfunnsvitskapeleg samanheng, vil omgrepet kvalitativt kunne famne metoden som er blitt bruka for å innhente data til denne oppgåva.

Mykje måtte bli vurdert før ein kunne lande på ein metode, men etter å ha teke problemstillinga, omfanget til oppgåva og forskaren sitt forhold til elevgruppa i betraktning, var det kvalitativ metode som ville bli det mest naturlege valet for denne forskinga. Grunnen til det er at problemstillinga til denne oppgåva krev stor fleksibilitet, med moglegheit til tilpassing og spontanitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17). Kvalitativ metode blir nytta når formålet er å kome nær innpå personar i den målgruppa vi er interessert i å finne ut meir om (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 103). Dette gjeld i samanheng i denne oppgåva, da problemstillinga legg opp til at forskaren prøver å forstå kvifor elevgruppa gjer som ho gjer, som dermed betyr at forskaren må kome seg nært innpå dei. Det er særleg hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode om ein skal forske på noko som det er forska lite på, eller når ein skal undersøke fenomen som ein ønskjer å forstå meir grundig (Johannessen et al., 2010, s. 32).

4.3 Innsamlingsmetode – observasjon

Observasjonane vart gjort i engelsktimane til ein klasse på 8.trinn. Forskaren som gjorde observasjonane hadde også ansvar for desse timane. Ein kan ikkje hevde at denne undersøkinga gir eit fullstendig og konkret svar på problemstillinga, men ho kan forhåpentlegvis belyse den viktige tematikken, læreverket si betydning for motivasjon i engelskfaget, og kanskje støtte den forskinga som er blitt gjort tidlegare innanfor dette. Observasjon vart valt som metode da det eignar seg godt for å få direkte tilgang til det som skal bli undersøkt, i dette tilfellet motivasjonen hos elevane. For å skaffe seg gyldig kunnskap og informasjon vart det i denne samanhengen funne ut at å vere personleg til stades i undervisningssettinga var mest fornuftig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Ein setting eller ein situasjon kan gi informasjon på fleire nivå, så ved å plassere seg sjølv i den naturlege settinga, kan forskaren gjere sine egne refleksjonar gjennom heile forskingsprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 119). Dette er ei moglegheit for forskaren å observere sjølv, i staden for å hente data frå andre. Ved å undersøkje problemstillinga gjennom denne metoden kan forskaren få meir objektive data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62).

Under ein observasjon kan observatøren vere både deltakande og ikkje-deltakande (Brekke & Tiller, 2013, s. 118). Når observatøren ikkje er deltakande så deltek han ikkje i situasjonen, men berre observerer situasjonen. Ein deltakande observatør derimot tek sjølv del i situasjonen som blir observert, slik det er gjort i denne forskinga. Om forskaren skal vere ein deltakande observatør er det viktig å avklare på førehand kva for rolle han skal ha (Johannessen et al, 2010, s. 126). I denne situasjonen hadde forskaren rolle som lærar. Fordelane med å vere ein deltakande observatør er blant anna at forskaren får nærkontakt med den felten og dei situasjonane som han ynskjer å få kunnskap om (Johannessen et al., 2010, s. 126). Det finst også visse problem som kan oppstå ved å bruke denne framgangsmåten. Forskaren kan for eksempel risikere å bli ein ikkje-observerande deltakar, da han kan bli så opptatt av å delta at han får problem med å konsentrere seg om å gjere observasjonane (Johannessen et al., 2010, s. 126). Dette er dermed viktig å ha i bakhovudet når ein gjer seg sjølv til ein deltakande observatør. Det er også mogleg at forskaren engasjerer seg så mykje i dei han observerer, at det blir vanskeleg å sjå situasjonen mest mogleg utanfrå (Johannessen et al., 2010, s. 126).

4.4 Gjennomføring

Engelskundervisninga til denne observasjonsgruppa vart delt i to. To ulike pedagogiske tilnærmingar vart bruka for å sjå korleis elevane responderte med fokus på motivasjon. Den eine pedagogiske tilnærminga var styrt av engelskverket Stages, læreboka til elevane, i den andre tilnærminga vart ikkje læreboka brukt i det heile teke. For å kunne observere elevane ein motivasjon ved bruk av engelskverket, måtte observasjonane bli gjort i ein naturleg setting i klasserommet. Om settinga hadde vore annleis enn kva elevgruppa er vane med, kunne det ha ført til at dei hadde oppført seg annleis, difor skulle ikkje settinga her vere arrangert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Det som skulle bli observert vart bestemt på førehand, slik at forskaren visste kva som skulle bli sett etter, og det blei dermed notert undervegs i timane. Det var ikkje nøye notering som vart gjort, da det hadde teke for lang tid. Kvar time vart derimot nøye dokumentert rett etter timeslutt, der notata vart fullstendige og detaljerte. Tradisjonell engelskundervisning der engelskverket vart bruka vart gjennomført fleire gonger, og forskaren fekk dermed eit godt nok grunnlag til å kunne bruke og analysere observasjonane i studien. Det same gjeld dei timane der engelskverket ikkje vart nytta. Til saman har dette blitt mykje informasjon, og gitt godt grunnlag til å sette desse to måtane å undervise på opp mot kvarandre, og samanlikne og vurdere dei seinare i avhandlinga.

Det var forskaren som både gjennomførte undervisninga og hadde rolla som observatør under desse timane. Grunnen til det var at forskaren ville ha eit nøye innblikk i korleis elevane responderte på dei forskjellige undervisningsmåtane. Ved å gjennomføre timane sjølv fekk forskaren moglegheita til å aktivt sjå og høyre elevane under heile timen, og ta meir del i situasjonen, enn kva ein observatør kunne gjort. På denne måten vart det lettare å tolke det som føregjekk blant elevane. Ein kan kanskje hevde at ved å ha ansvar for timen samstundes som ein skal fungere som ein observatør kan gjere at det blir vanskeleg å skulle gjere begge deler på ein god måte. Men forskaren stilte forberedt, og hadde tenkt gjennom dei utfordringane som eventuelt kunne oppstå på førehand, noko som gjorde at gjennomføringa gjekk godt for seg.

4.5 Tidlegare erfaringar, reliabilitet og validitet

Det har blitt gjort fleire tiltak og val for å sikre kvaliteten, validiteten og truverdigheita til metoden. Eit eksempel på dette er at det var viktig å vere bevisst på utfordringane som kan oppstå i løpet av prosessen. Forkunnskapane kan mellom anna påverke observasjonane forskaren gjer seg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Forskaren tek med seg sin

forkunnskap inn i observasjonssituasjonen, så alt han har av kunnskap, opplevingar og erfaringar blir med inn i settinga, noko som dermed er med på å farge og påverke det som blir observert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Samstundes vil forskaren sin kjennskap til teori knytt til emnet også styre og fokusere dei observasjonane som blir gjort (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 64). Vi har oppfatningar om verkelegheita, som gjer at vi ubevisst tolkar situasjonar. Forskaren startar sjeldan med blanke ark, så difor er det viktig at forskaren er bevisst på at et som blir samla inn av data ikkje er uavhengig av førehandsoppfatningane hans (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

I forskinga er det viktig at alle data som er blitt samla er behandla på riktig måte. For at oppgåva skal ha reliabilitet må ein vere nøyaktig i alle prosessar, som utveljing, behandling og etterprøving av data, da det gjer funna dine pålitelege. Kristen Ringdal skriv at det ”går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat” (Ringdal, 2007, s. 86). Denne undersøkinga baserer seg ikkje på berre ein undervisningstime i engelsk, men fleire, noko som indikerer at funna er pålitelege. For at reliabiliteten skal bli styrka, kan forskaren mellom anna gjere greie for både konteksten for observasjonane og framgangsmåten som er bruka. Ei detaljert beskriving av dette gir eit innblikk i vala som er blitt tatt og gjort, og kan dermed gi vurderingsgrunnlag for om forskinga er påliteleg. Slik pålitelegheit som dette kan også undersøkast ved observasjonsgjentaking (Brekke & Tiller, 2013, s. 122). Det vart gjort i denne observasjonen, da same observasjonsmodus, fokus og tilsvarande kontekstuelle nemningar vart gjenteke.

Validitet beskriv i kva for grad forskinga er gyldig og relevant i forhold til problemstillinga. I vitskapeleg forskning er validitet ein nemning på kor godt ein klarar å måle det ein skal måle, eller har som hensikt å undersøke. Kristen Ringdal seier at ”validitet går grovt sett på om en faktisk har målt den en vil måle” (Ringdal, 2007, s. 221). Ut i frå dei dataa forskaren har fått gjennom observasjonane, kan ein påstå at det har blitt oppnådd validitet i denne oppgåva.

5. Observasjonar frå undervisning

5.1 Introduksjon

Funna frå observeringa vil bli presentert her. For å kunne undersøkje problemstillinga, måtte det vere ein eller fleire reelle situasjonar der læreboka vart bruka i klasserommet, som kunne bli observert. Først skal erfaringane og observasjonane som vart gjort frå dei lærebokstyrte engelsktimane bli beskrive. Deretter skal engelsktimane som vart utført utan lærarverket presenterast. På slutten av dette kapittelet blir observasjonane drøfta, og satt i samanheng med relevant teori.

5.2 Korleis observasjonane vart gjort

Det som skulle bli observert under desse engelsktimane vart bestemt på førehand, da det ville gje større føresetnadar for å fokusere på og legge merke til det som trengs for å kunne svare på problemstillinga i denne oppgåva, «*Kan undervisning basert berre på læreboka i engelskfaget ha negativ innverknad på eleven sin motivasjon?*» Fokuset skulle dermed vere på elevane si åtferd. Eg har tidlegare definert omgrepet motivasjon i oppgåva, og det er dette som er grunnlaget for å kunne sjå når elevane var engasjerte og motiverte i engelsktimane. Som det vart skrive i motivasjons-kapittelet, for å kunne sjå om elevane var motiverte i løpet av undervisninga vart elevane si deltaking i engelsktimane satt i fokus. Det vart sett på om elevane rekte opp handa i løpet av timen, korleis dei uttrykte seg, kva dei fekk med seg i løpet av undervisninga og korleis dei arbeidde med stoffet som vart presentert for dei. Det var også særskilt viktig å sette fokus på kroppsspråk og ansiktsuttrykk; Var dei framoverlente med undring i blikket, eller såg dei trøtte og lite engasjerte ut?

5.3 Undervisning styrt av engelskverket

Dei undervisningsøktene i engelsk der ein bruker lærebokverket blir her kalla *tradisjonell undervisning*. I praksisperioden arbeidde observasjonsklassen med kapitlet ”Out of this world”, som handlar om verdsrommet og astronautar. Dei fleste undervisningsøktene gjekk slik som læreverket Stages har lagt opp til: Først skal elevane lese ein tekst, deretter er det oppgavegjering til teksten, samt grammatikkoppgåver. Det ein kunne observere frå lesing av tekstane var at dei aller fleste elevane hadde store vanskar med å forstå innhaldet. Før klassen begynte å lese sjølve teksten, gjekk læraren (som her også var forskaren) gjennom glosene som er lista opp i læreboka ved sida av teksten. På nokre av desse tekstane er det mange

gloser. Da teksten var lese høgt for elevgruppa kunne forskaren sjå at fleire og fleire ikkje meistra eller hadde føresetnadar til å følge med i teksten, eller til å forstå innhaldet. Forskaren stilte ”kontrollspørsmål” under vegs i lesinga, da dei fleste tekstane var særst lange. Den einaste som svarta på spørsmåla var ein av dei elevane som blir rekna som ein av dei ”sterkaste” i klassen. Dei nysgjerrige ansikta var ikkje der, ansiktsuttrykka var heller trøytt, og elevane var lite fokuserte. Dei fleste elevane såg ut som om dei kjeda seg, såg ut av vindauget, prøvde å underhalde seg sjølv med blant anna pennar og å få kontakt med andre elevar.

Etter lesing av tekstane, vart det alltid oppgåvegjer, slik læreverket legg opp til. Dei fleste av desse oppgåvene krev at elevane arbeider individuelt og prøver å løyse dei. Svarta kunne elevane finne direkte i teksten, men mange av elevane sleit med å finne dei rette svarta. Nokre av elevane måtte få meir hjelp til å sette i gang, fordi dei ikkje visste korleis dei skulle arbeide med dette. Fleire av elevane klarte ikkje å svare på spørsmåla med mindre dei fekk hjelp frå ein av lærarane i rommet. Det var mange som satt og teikna i staden for å gjere oppgåver, eller som berre satt og stirra ut i lufta. Det kan vere greitt å nemne at denne elevgruppa er usedvanleg snill og plikttoppfyllande, klasseromskulturen deira er at dei gjer det dei skal, og det er generelt elevar som ikkje ynskjer å skape bråk eller kaos. Så sjølv om dei ikkje meistra oppgåvene, sat dei likevel roleg på plassane sine utan å gjere noko ut av seg.

5.4 Undervisning utan engelskverket

Som nemnd tidlegare så var dei andre engelsktimane heilt utan bruk av læraboka Stages i planlegging og gjennomføring av engelsktimar, og desse timane blir her kalla *utradisjonelle engelsktimar*. Temaet for desse timane var det same som dei tradisjonelle timane, nemleg verdsrommet, men forskaren såg moglegheita til tverrfagleg arbeid, der elevane også fekk lære seg andre fag gjennom engelskundervisninga (CBLT), blant anna kunst og handverk og naturfag. Eit eksempel er ei 90-minutt økt der elevane skulle lære om solsystemet. Her vart undervisninga organisert som stasjonsundervisning, og elevane laga seg sitt eige solsystem av garn, papp og anna materiale ved å følgje instruksar på engelsk, og ved å samarbeide ved å bruke språket. Under desse utradisjonelle timane vart det lagt opp til mykje variasjon i arbeidet; klassen såg videoar, gjorde kreativt arbeid der elevane fekk lage noko, brukte digitale verktøy, mellom anna for å lage teikneseriar, og det var stort fokus på munnleg aktivitet i timane.

Det var elevane som helst skulle vere aktive i løpet av økta – ikkje læraren, så det var lagt opp til mykje elevaktivitet. Dette er da ganske så ulik undervisning samanlikna med når timane var lagt opp etter engelskverket, som dei vanlegvis følgjer. Elevane såg nysgjerrige ut, responderte på det som blei sagt og vist fram til dei, og hadde til og med spørsmål. Dette var heilt motsett av den responsen som var ved tradisjonell undervisning, sjølv om det i utgangspunktet var det same stoffet som vart presentert for dei – berre gjennom andre aktivitetar enn det læreboka gjorde. Det var også fokus på å gjere stoffet og aktivitetane personleg og relevant for elevane, slik at dei ville oppleve det som meningsfullt. Dette gjorde vi ved å ta utgangspunkt i elevanes interesser, og ved å ta i bruk fleire nye aktivitetar og hjelpemiddel som elevane likte, som til dømes video, data, gjere forsøk eller lage noko.

Det vart observert høg elevaktivitet under desse utradisjonelle timane. Ein kan seie at det var elevaktivitet under dei tradisjonelle engelsktimane også, men på ein ulik måte. Den type elevaktivitet som var fokus for timane utan læreverket var mykje munnleg aktivitet, og å samarbeide saman i grupper. Fleire av aktivitetane var også konkurransar, der elevane måtte bruke det engelske språket på ulike måtar for å løyse oppgåvene og for å vinne. Dei var ivrige, samarbeidde og dei såg ikkje ut til at dei skulle sovne over pulten sin lenger. Det var heller ikkje nokon som begynte å gjere andre ting enn det dei skulle. Stasjonsundervisninga var fylt med mange aktivitetar, og elevane satt aldri over 15-20 min med berre ein aktivitet.

6. Drøftingsdel

6.1 Introduksjon

I denne delen skal observasjonane bli drøfta i lys av teori. Dette blir gjort for å forstå kva dei ulike observasjonane kan bety og kva som kan vere grunnen for dei ulike nivåa av motivasjon i dei forskjellige timane.

Som nemnt tidlegare var det motivasjonen til elevane som skulle bli observert. Der var det blant anna åtferda til elevane fokuset måtte rettast mot, Her såg forskaren på elevane si deltaking i timen, korleis elevane uttrykte seg, korleis dei arbeidde, samt kva kroppsspråk og ansiktsuttrykka deira viste.

6.2 Dei tradisjonelle engelsktimane

I *kapittel 5.3* kan ein lese at observasjonane i dei lærebokstyrte undervisningsøktene viste at elevgruppa viste liten motivasjon, noko som kom til syne ved låg elevaktivitet, at elevane viste manglande forståing for lærestoffet, og mangla fokus og engasjement. Slik som Lyngsnes og Rismark hevdar, må læraren skape undring og vekke nysgjerrigheita til elevane for å skape motivasjon (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 100). Temaet for perioden, som var verdsrommet, kan vere interessant, men under desse timane der tradisjonell undervisning vart nytta, verka det ikkje som at elevane vart fanga av temaet, og det blir tolka som at ønsket om å skape nysgjerrigheit blant dei vart ikkje oppnådd. Elevane spurte ikkje vidare om dei ulike temaa, og lærelysta var tilsynelatande ikkje vekka. Etter det som har blitt observert og analysert i løpet av og etter dei tradisjonelle engelsktimane, vart elevane verken undrande eller nysgjerrige på det dei skulle lære under dei tradisjonelle timane der engelskverket vart nytta.

Elevane var særst passive i desse undervisningstimane, dei stilte blant anna ikkje spørsmål til læraren, og svara heller ikkje på spørsmåla som læraren stilte. At dei ikkje svara på spørsmål som vart stilt kan kome av fleire grunner. Ei forklaring er at elevane rett og slett ikkje hadde skjont kva som vart lese, da fleire av tekstane er avanserte og lange med ukjente engelske ord. At tekstene er på det vi kan vurdere til for høgt nivå, kan difor ha bidrege til problem for dei fleste elevane. Ei anna forklaring kan vere at elevane rett og slett ikkje er motiverte eller engasjerte nok til å klare å plukke opp innhaldet i tekstane. Ein kan også sjå desse to forklaringane i samanheng med kvarandre, det eine kjem ikkje utan det andre. Skal

elevane forstå det som skal lærast, må motivasjonen vere på plass, og skal motivasjonen vere på plass, så må dei ha føresetnadane til å kunne forstå det som skal lærast. Ei forklaring på kvifor motivasjonen ikkje var til stades kan vere at stoffet ikkje vart presentert for elevane på ein måte som ville gjere dei interesserte, og det vart heller ikkje teke tak i noko dei er interesserte i, noko som fleire hevdar er viktig for å oppnå motivasjon i klasserommet. Lyngsnes og Rismark hevdar at om læraren klarer å skape undring og interesse ovanfor det som elevane skal lære seg, så vil undringa til elevane bidra til auka lærelyst (Lyngsnes og Rismark, 2009, s. 100). Læraren, som i dette tilfellet også er forskaren, følgde engelskverket til punkt og prikke i desse tradisjonelle timane, og desse viktige faktorane for å oppnå motivasjon var tilsynelatande ikkje til stades. Etter dei observasjonane som vart gjort, kan ein hevde at stoffet og oppgåvene var for avanserte på eit for høgt nivå, og at det rett og slett ikkje vart overkommeleg å løyse oppgåvene, da elevane kanskje verken fekk kjensla av meistring eller at læringsstoffet var relevant for dei.

Lighbown og Spada skriv i «How Languages are Learned» at motivasjonen blir auka ved at innhaldet er interessant, relevant, utfordrande og likevel overkommeleg (Lightbown & Spada, 2013, s. 204). Sidan det ikkje var teikn på motivasjon under desse timane, kan ein tru at desse faktorane ikkje var til stades i dei timane der engelskverket vart bruka hyppig. Elevane var, som beskrive tidlegare, særst passive under desse timane. Dei retta nesten ikkje opp handa, og arbeidsinnsatsen var minimal, og bortimot ikkje til stades. Elevane skreiv særst lite, nokre av elevane brukte mykje tid til å leite seg fram i teksten, medan andre stirra tomt ned på sida. Imsen snakkar om indre motivasjon, og at det kjem når elevane opplever glede ved å ta del i ein aktivitet der lærestoffet blir presentert på ein interessant måte (Imsen, 2006, s. 351). At elevane ikkje deltok i timen, gir teikn på at dei ikkje kjente på behovet for verken autonomi, kompetanse eller tilhøyrighet, noko som er viktige grunnleggjande behov for å oppleve indre motivasjon. Dette kan difor også vere ei forklaring på kvifor dei ikkje engasjerte seg i oppgåvene eller aktivitetane – det kan rett og slett ha blitt for utfordrande og krevjande.

Som det vart skrive i beskrivinga av dei tradisjonelle timane, kap. 5.3, minna ikkje kroppsspråket til elevane om noko form for glede over å lære. Dei verka trøytte, følgde nesten ikkje med og ville helst gjere andre ting. Når åtferda til elevane er retta mot andre ting enn det faglege, er det eit teikn på at motivasjonen er mangelfull (Skaalvik, s. 135). Deci og Ryan meinte at for å motivere og engasjere seg for utfordrande oppgåver, så må elevar ha ei kjensle av kompetanse, da dette vil føre til at dei gjerne vil gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Når ein veit dette, gjer det at ein tenkjer at engelskverket ikkje legg opp til at

elevane føler dei har den kompetansen dei treng for å kunne gjennomføre oppgåvene. Elevane har kanskje ikkje kjensla av at dei beherskar stoffet, noko som da kan gjere det vanskeleg for elevane å interessere seg og vere uthaldande medan dei sitt i engelsktimen. Da det var lesing og oppgåvegjerjing verka det som at elevane tykte arbeidet var vanskeleg, keisamt og uinteressant. Dette kan kome av at dei ikkje opplevde at dei meistra språket i desse situasjonane, og difor ikkje fekk kjensla av suksess. Om elevane opplever suksess, vil dei ofte bli oppmuntra og motiverte til å lære språket, samt vere meir sikre på seg sjølv når det kjem til å bruke språket (Lialikhova, 2014, s. 24).

Det ein observerte i dei tradisjonelle timane gir inntrykk av at elevane ikkje var sikre på seg sjølv under aktivitetane, noko som kan forklare kvifor entusiasmen og motivasjonen ikkje var til stades. Tekstane frå engelskverket som vart bruka var tilsynelatande for vanskelege, med for mange ukjende ord og uttrykk. Sjølv om ein gjekk gjennom glosene før ein las, var det framleis vanskeleg for elevane å følgje med, eller i det heile teke å *prøve* å følgje med. Dette gjaldt også i arbeidet med dei skriftlege oppgåvene. Når elevane blir utsett for vanskelege tekstar og oppgåver, så kan det gå ut over elevanes ”self concept”, nemleg trua på seg sjølv og den kompetansen dei faktisk har, noko som vidare kan gå utover sjølvtiliten og kjensla av suksess (Heinzmann, 2013, s. 217). Det ser ut til at elevane ikkje følte at dette var overkommeleg for dei, noko som kanskje gjorde dei usikre på sin eigen kompetanse innan faget, og som deretter kan ha påverka motivasjonen for å lære stoffet.

6.3 Dei utradisjonelle engelsktimane

Observasjonane i dei utradisjonelle engelsktimane viste at elevane viste stor deltaking i munnleg aktivitet med både lærar og medelevar, alle var fokuserte på dei aktuelle aktivitetane, dei viste deltaking, og såg interesserte og engasjerte ut. Som observatør og forskar er det difor grunn til å seie at motivasjonen var til stades, og som Lialikhova har skrive i masteravhandlinga si, blir elevar motiverte til å lære seg andrespråket når det opplevast som interessant, triveleg, meiningsfullt og nødvendig (Lialikhova, 2014, s. 23). Sidan oppgåvene var nøye planlagt og gjennomtenkt på førehand av timane, kan dette ha ført til at motivasjonen vart auka i elevgruppa i desse timane. Dette kan vere fordi at læremåla og aktivitetane både var utfordrande men samtidig overkommelege, noko som vidare kan ha ført til at elevane treivst og følte seg trygge i settinga (Lightbown og Spada, s. 88).

Om ein tolkar observasjonane ut frå teori om motivasjon, kan ein hevde at den utradisjonelle måtane å undervise på kan vekke elevane si interesse for tema og arbeidsmetodar. Stoffet som skulle lærast vart presentert på ein heilt anna måte enn frå ei tradisjonell lærebok i engelsk, her vart nettsider, videoar og ulike aktivitetar som spel, konkurransar og dramatisering nytta, noko som såg ut til å auka lysta deira til å lære. Det ser ut til at lærelysta vart stimulert ved at stoffet vart presentert på ein måte som vekke nysgjerrigheita til elevane, og som faktisk gjorde dei interesserte i stoffet, noko som Lyngsnes og Rismark hevdar er viktige faktorar for å motivere elevane (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 100). Nokre av timane som vart observerte var tverrfaglege, slik som undervisningsøkta der dei laga solsystem i formingsmateriale og all instruksjon og kommunikasjon gjekk føre seg på engelsk, også kalla Content-Based Language Teaching. Når fokuset ikkje berre var på grammatikk, uttale eller det å forstå ein skriftleg tekst, verka det som at motivasjonen for å snakke språket vart auka (Lightbown, 2014, s.19) , og at terskelen for å snakke engelsk vart lågare, da settinga og situasjonen var noko dei meistra.

I observasjonstimane var det hyppig veksling mellom aktivitetane i stasjonsundervisninga, og arbeidslysta var tilsynelatande til stades under timane. Ingen av elevane gjorde andre ting enn det dei skulle, noko ein kan tolke som at elevane var engasjerte og motiverte til oppgåvene og aktivitetane. Aktivitetane som vart utarbeidd og gjennomførte i desse timane var nøye gjennomtenkt og vurdert, med eit ynske om å treffe på interesse og relevans for elevane. At dei trøytt fjesa og attoverlente kroppane var bytta ut med smilande og engasjerte elevar kan også kome av at elevane hadde ein indre motivasjon. Som Imsen hevdar så er det interesse for emnet og glød for aktiviteten som gir inspirasjon til å ville lære (Imsen, 2006, s. 351), og med tanke på korleis elevane no tedde seg, gir det inntrykk av at desse faktorane kom på plass. Når elevane fekk gjennomføre aktivitetar som dei meistra, er det større sjanse for at dei opplevde ei kjensle av kompetanse innanfor engelskfaget, og i følge Deci og Ryan er dette viktig for både motivasjonen og for å halde ut i timen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145).

Ein kunne sjå at elevane meistra oppgåvene og aktivitetane betre i dei utradisjonelle timane. Det at dei prøvde seg på oppgåver og klarte å gjennomføre dei kan ha hatt positiv effekt på kjensla av å oppnå suksess, noko som vidare kan vere grunnen til at motivasjonen tilsynelatande var til stades i løpet av heile undervisningsøktene. Dette kan også kome av at dei fekk ei kjensle av kompetanse, noko som dermed kan ha gitt elevane held ut lengre i skularbeidet, sjølv når aktivitetane eller oppgåvene vart meir krevjande. At elevane fekk oppleve meistring i både språket og situasjonen kan altså ha gjeve elevane ei kjensle av

suksess, som vidare motiverte elevane til å halde fram. I følgje forskning, blir elevar meir motiverte til å studere eit andrespråk om dei opplever suksess (Lialikhova, 2014, s. 24). I staden for at elevane satt for seg sjølve på plassen sin og gjorde oppgåver til ei tekst, var det mange ulike aktivitetar som gruppesamarbeid, kreativt arbeid ved å følgje instruksar, og leikar for å få i gang engelsk munnleg aktivitet for å nemne nokre få. Desse oppgåvene utfordra dei, men det var likevel overkommelege, noko som igjen kan ha ført til ei kjensle av suksess. Elevane fekk arbeide meir saman i desse timane, og bruke den kompetansen dei har frå før i engelskfaget til å utvikle sin eigen kunnskap, noko som i følgje Heinzmann kan gjere opplevinga av å lære engelsk lettare, som vidare fører til motivasjon til å faktisk ville lære seg det (Heinzmann, 2013, s. 192).

7. Avslutning

Avslutningsvis skal ein i denne oppgåva summere kva funna i undersøkingane til problemstillinga ”*Kan undervisning berre basert på læreboka i engelskfaget ha negativ innverknad på eleven sin motivasjon?*” kan bety for undervisning i engelskfaget på ungdomstrinnet.

Omfanget av oppgåva er lite, i og med at data er innsamla frå berre ein observasjonsklasse kan ein ikkje trekkje sikre konklusjonar som er allmenngyldige. Men ein kan ut frå funna få ein indikasjon på kva for undervisning som kan fungere best på ungdomstrinnet, og kva undervisningsmetodar og aktivitetar elevane responderer best på med tanke på motivasjon. Dei ulike undervisningsmetodane er drøfta opp mot teori knytt til emnet motivasjon, og ut frå dette kan ein trekkje slutningar om problemstillinga ”*Kan undervisning berre basert på læreboka i engelskfaget ha negativ innverknad på eleven sin motivasjon?*” er relevant, og kva påverking dette kan ha for planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg i engelskfaget .

Ein kan seie at læreverket Stages er eit takknemleg engelskverk å bruke. Å gjennomføre undervisninga er for så vidt enkelt for læraren, og det krevst minimalt med planlegging frå læraren si side. Slik sett har Aschehoug rett når dei seier at ”planleggingen av undervisningen blir enklere”. Men ut i frå dei observasjonane som vart gjort i den tradisjonelle engelskundervisninga, der dette læreverket vart bruka, var det minimal med motivasjon blant elevane i desse timane. Det som vart erfart etter desse engelsktimane som var styrt av Stages, er at verken interessa eller lærelysta vart vekka av dei ulike tekstane eller oppgåvene. Det vart observert at store delar av klassen hadde vanskar med å få med seg innhaldet i tekstane som vart lese, og det verka som at dei lange tekstane og dei vanskelege orda dei inneheld gjorde det nesten umogleg for elevane å motivere seg sjølv til å prøve å forstå det.

At elevgruppa ikkje var nysgjerrige på stoffet under desse timane, og ikkje viste at dei ønska å lære meir, blir her teke som eit teikn på at læreboka ikkje har treft på korleis dei skal motivere elevane på ungdomsskulen. I følgje Aschehoug så er Stages 8-10 ”et moderne og komplett engelskverk for ungdomstrinnet som motiverer og begeistrer eleven”. I dei timane der dette engelskverket vart bruka viste elevgruppa, som nemnd i observasjonsdelen, lite begeistring og motivasjon for arbeidet. Dei entusiastiske og nysgjerrige ansikta var bytta ut med elevar som verka trøytte og som såg ut som dei kjeda seg. Elevane var sær passive

under desse såkalla tradisjonelle engelsktimane der læreboka vart bruka. Når ein ser på åtferda til elevane i lys av teori ser ein at mykje kan forklarast på grunn av bruken læreverket i engelskfaget, særleg når ein observerer dei store forskjellane på åtferda og motivasjonen mellom dei tradisjonelle og utradisjonelle timane. For læraren kan det opplevast tidkrevjande å planlegge desse utradisjonelle timane, der ein gjer seg uavhengig av læreboka og heller bruke andre kjelder, finn høvelege praktiske aktivitetar og andre innfallsvinklar til tema. Men når ein blir van med å arbeide slik, og gjer det gjennom fleire år, vil sannsynleg erfaring og kunnskap læraren opparbeider seg gjere slik planegging mindre krevjande.

Funna i undersøkinga viser at lærebøkene og tradisjonell undervisning kan vere på kollisjonskurs med det som teoriar og forskning seier om motivasjon, og læringsteoriar knytte til engelskfaget. Det er sjølvstykke ikkje slik at alle born og elevgrupper er like, så det som opplevast som interessant og viktig for ein elev, treng ikkje å vere det same for den andre. Men så lenge læraren er klar over dette, har god oversikt over læringsmål og har mykje kunnskap om motivasjon innanfor språklæring, og legg ned ein innsats for at elevane skal oppleve læringsglede i engelskfaget, kan det vere eit steg nærare for å oppnå motivasjon innanfor dette faget. Ein kan altså tolke observasjonane som at elevane sin motivasjon auka, og dermed også læringsutbyttet auka, i utradisjonell undervisning, og at lærarar kan rekne med å få god gevinst av grundig og bevisst planlegging utan lærebok til undervisninga: Elevar med større lærelyst og læringsutbytte.

Undersøkinga til spørsmålet *"Kan undervisning berre basert på læreboka i engelskfaget ha negativ innverknad på eleven sin motivasjon?"* vart gjennomført i ein ungdomsskuleklasse, og observasjonane gjer at ein kan seie det er ein relativt tydeleg tendens til at dette stemmer.

Ut frå dette kan ein påstå at engelsklæraren ikkje bør binde seg for mykje til læreverket. Læraren bør vere bevisst kva som fremmer motivasjon i engelskfaget, og dermed bruke ulike innfallsvinklar og undervisningsmetodar til faglege emne – i ei planlegging som ikkje berre baserer seg på læreboka.

8. Litteraturliste

Arnesen, L. & Gangdal, J. (2005). *Motivasjon og Mestring –fra drøm til virkelighet*. Oslo: Aschehoug.

Aschehoug. Henta frå <https://www.aschehoug.no/nettbutikk/stages-8-10-aco.html>

Birketveit, A. & Rugesæter, K. N. (2014). *På tide å styrke engelskfaget*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/pa-tide-a-styrke-engelskfaget/>

Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*.

Heinzmann, S. (2013). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes*. UK: Bloomsbury Academic.

Hellekjær, G. O. & Ibsen, E. (2003). A Profile of Norwegian Teachers of English in the 10th Grade, In *Teaching and Learning a Foreign or Second Language: Studies and Applications*. Universitetet i Oslo.

Imsen, G. (2006). *Læreren verden – innføring I generell didaktikk* (2.utg). Oslo: Aschehoug.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Bergen: Abstrakt forlag.

Lialikhova, D. (2014). *The use of video in English language teaching: A case study in a Norwegian lower secondary school* (Bacheloravhandling). Universitetet i Stavanger.

Lightbown, P. M. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching*. UK: Oxford University Press.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4.utg). UK: Oxford University Press.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2009). *Didaktisk arbeid* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nilsen, L. (1998). *Om Motivasjon*. Oslo.

Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). *Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?*

<https://utdanningsforskning.no/artikler/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/>

Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning motivasjon og læring* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

