

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning

**Undervisvurdering for lærelyst i  
engelskundervisningen på mellomtrinnet**

Et utvalg lærere sin opplevelse av arbeid med  
undervisvurdering for å fremme lærelyst

Kevin Fiskaa Øren

Studium: MAGLU5-10 (2022)

Antall ord: 23040



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å se nærmere på hvordan engelsklærere på mellomtrinnet opplever sitt arbeid med undervisvurdering for å fremme lærelyst hos elevene. Lærelyst er et nytt begrep i opplæringsloven og har blitt innført som et krav alle lærere må oppfylle i arbeid med undervisvurdering. På bakgrunn av dette er undervisvurdering for lærelyst et relativt nytt forskningstema i Norge, og bakgrunnen for denne masterstudien er å bidra med forskning innenfor dette feltet.

Masterstudien har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

*«Hvordan opplever et utvalg lærere arbeid med undervisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet?»*

I denne studien har det blitt gjennomført et kvalitativt intervju av tre engelsklærere som jobber på mellomtrinnet. Datamaterialet består av tre transkripsjoner av de tre intervjuene som har blitt analysert og drøftet for å belyse problemstillingen.

Denne studien finner at engelsklærerne opplever at gjennom undervisvurdering får de tilpasset undervisningen til elevene, noe som fører med seg lærelyst. Videre oppleves det som viktig at tilbakemeldingene som blir gitt til elevene bør være gode, konkrete og positive for at de skal fremme lærelyst. I tillegg blir motivasjon og mestring pekt på som viktige begreper innenfor lærelyst og at undervisvurderingen og undervisningen bør tilrettelegges for at elevene sin motivasjon og følelse av mestring skal være ivaretatt i engelskfaget. Funnene i studien viser at det gjøres ved å bygge på elevene sine interesser og blir tilpasset elevene sine faglige nivå. Til slutt blir det at elevene tør å snakke engelsk og prøve og feile trukket frem som en viktig faktor for elevene sin motivasjon og mestring, som igjen påvirker lærelysten i engelskfaget.

## Abstract

The purpose of this master thesis has been to investigate how English teachers in years 5-7 experience their own work with formative assessment to enhance the pupils' desire to learn. Desire to learn is a new term in the Education Act and has been introduced as a requirement that every teacher must fulfil in working with formative assessment. Because formative assessment for pupils' desire to learn is a relatively new research topic in Norway, the purpose of this master's thesis is to contribute with research in this field.

The main objective of this master's thesis is to explore:

“How does a selection of teachers experience their own work with formative assessment to support that the pupils experience a desire to learn in the English teaching classroom in the years 5-7?”

Qualitative interviews have been conducted with three English teachers that all work in the years 5-7. The data collected consists of three interview transcriptions, transcribed from the three different interview recordings which have been analysed and discussed to cast light on the thesis issue.

This thesis finds that the English teachers experiences that they manage to adjust the teaching through formative assessment, which leads to a desire to learn for the pupils. The teachers also experience that the feedback they give the pupils, should be good, specific and positive to enhance a desire to learn. Motivation and a sense of accomplishment were also pointed at as important terms when it comes to a desire to learn and formative assessment, and that the teaching should be facilitated to ensure that the pupils feel motivation and a sense of accomplishment. The findings in this thesis shows that this could be done by including the pupils' interests and by adjusting the teaching material to the pupils' levels. Finally, it is pointed to the pupils' ability to dare and speak English, and to try and fail is an important factor for the pupils' motivation and sense of accomplishment and that it again affects the pupils' desire to learn.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært veldig krevende, men samtidig en veldig lærerik og interessant prosess.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder førsteamanuensis Kim-Daniel Vattøy ved Høgskulen i Volda for god veiledning, støtte og oppmuntringer i denne prosessen. Jeg vil også takke deg for alle gode svar på alle mine spørsmål, og det at du har vært så lett tilgjengelig gjennom hele dette arbeidet.

Videre vil jeg takke alle mine informanter for å ha tatt seg tid til å delta og gitt meg muligheten til å utføre intervjuene mine. Uten dere hadde jeg ikke fått gjennomført masteroppgaven på den måten jeg ville, jeg er derfor veldig takknemlig for at dere deltok.

Jeg vil også takke min familie og svigerfamilie for all støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen. Sist, men ikke minst vil jeg også rette en stor takk til min samboer, som har vært her for meg, støttet meg, hatt troen på meg og gitt meg oppmuntrende ord hver dag gjennom hele prosessen.

Volda, 23. mai 2022

Kevin Fiskaa Øren

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	I
Abstract.....	II
Forord.....	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Avgrensinger av studien.....	4
1.4 Oppgavens innhold og struktur.....	4
2.0 Kunnskapsgrunnlag.....	6
2.1 Undervisvurdering .....	6
2.2 Engelskfaget .....	10
2.3 Lærelyst .....	12
2.3.1 Motivasjon .....	13
2.3.2 Mestring .....	16
3.0 Metode.....	19
3.1 Metodologi.....	19
3.1.1 Intervju som forskingsmetode.....	19
3.1.2 Studien sitt overordnede design og metodevalg .....	20
3.2 Utvalg og avgrensning.....	22
3.3 Transkripsjon av datamaterialet.....	23
3.4 Analyseprosessen.....	23
3.4.1 Analysemetode .....	23
3.5 Reliabilitet og validitet .....	27
3.6 Forskningsetiske vurderinger .....	29
4.0 Presentasjon av funn.....	31
4.1 Undervisvurdering .....	31

4.1.1 Undervisvurdering for å oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring .....	31
4.1.2 Tilbakemeldingsinteraksjoner.....	32
4.1.3 Elevene som aktive deltakere i undervisvurderingen.....	33
4.1.4 Oppfølging og progresjon.....	34
4.2 Lærelyst .....	34
4.2.1 En motiverende undervisning .....	35
4.2.2 Å legge til rette for mestringsfølelser .....	35
4.2.3 Treffe elevene sine interesser.....	36
4.2.4 Å arbeide for at elevene skal tørre å snakke engelsk .....	37
4.3 Oppsummering av funn .....	37
5.0 Drøfting.....	39
5.1 Undervisvurdering .....	39
5.1.1 Undervisvurdering for å oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring .....	39
5.1.2 Tilbakemeldingsinteraksjoner.....	41
5.1.3 Elevene som aktive deltagere i undervisvurderingen.....	44
5.1.4 Oppfølging og progresjon.....	45
5.2. Lærelyst .....	47
5.2.1 En motiverende undervisning .....	47
5.2.2 Å legge til rette for mestringsfølelser .....	50
5.3.3 Treffe elevene sine interesser.....	51
5.3.4 Å arbeide for at elevene skal tørre å snakke engelsk .....	53
5.3 Oppsummering av drøfting .....	54
6.0 Avslutning .....	56
Referanser.....	57
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	62
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema .....	63
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD .....	65

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Underveisvurdering er all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Elevene har en lovfestet rett til underveisvurdering som skal fremme læring, tilpasse opplæringen og gi økt kompetanse i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Som lærer innebærer det ifølge forskriften til opplæringsloven (2006, § 3-10) å inkludere elevene i vurdering av sitt eget arbeid og refleksjoner over egen læring og utvikling, i tillegg til å gi elevene veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke sin kompetanse. Elevene skal også forstå hva de skal lære og forventninger som læreren har til dem, i tillegg til å vite hva de mestrer. Siden vurdering er en sentral del av lærerne sitt arbeid, er det viktig at man vier oppmerksomhet mot hvordan underveisvurderingen foregår og at det er en lovfestet rett som elevene har krav på. I engelskfaget vil dette omhandle en vurderingspraksis som legger til rette for at elevene kan bruke vurderingen og veiledningen til å utvikle kunnskap og ferdigheter i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Denne måten å vurdere elevene på står i motsetning til det man gjerne kaller sluttvurdering. I vurderingslitteratur blir denne typen vurdering ofte referert til som summativ vurdering (Bøhn, 2018, s. 235). Summativ vurdering blir brukt til å måle hva elevene allerede kan, og sammenligne resultatet med andre elever (Munden, 2014, s. 93).

«Lærelyst» er et nytt begrep i forskrift til opplæringsloven i § 3-3, og her finner man formuleringen «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget.» (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, § 3-3). Det har over tid vært lagt vekt på at vurdering skal motivere til læring (Gamlem, 2021, s. 10), men ikke før høsten 2020 har lærelyst blitt innlemmet i opplæringsloven (Gamlem, 2021, s. 3). Dersom vurderingsarbeidet har for stort fokus på resultater vil dette kunne føre til at elevene mister motivasjonen de har for å lære (Wille, 2014, s. 59). På bakgrunn av dette har diskusjonene om vurderingen sitt formål og funksjon fokusert på effekten den har på motivasjonen til elevene (Gamlem, 2014, s. 59). Gamlem (2021, s. 12) peker på at elever som har lærelyst er mer utholdende i læringsarbeidet. Utholdenhet vil videre føre til læringsresultat og mestring, som igjen påvirker motivasjonen til elevene. Ved å vektlegge vurdering som bidrar til lærelyst underveis i læringsarbeidet, kan dette bidra positivt til faglige resultater (Gamlem, 2021, s. 12). Lærelyst er nå noe lærere er lovfestet pliktige til å arbeide med i

vurderingsarbeidet. Derfor vil det være behov for å forstå hvordan dette arbeidet foregår i praksis i ulike fag, som for eksempel engelsk. Denne masterstudien undersøker hvordan et utvalg lærere arbeider med undervisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet.

I denne studien blir lærelyst definert som elevenes lyst, motivasjon og forventning om mestring i fag. Når man snakker om motivasjon, skiller man gjerne mellom indre og ytre faktorer (Manger, 2012, s. 14). Indre faktorer kan sees på som elevenes egne interesse og engasjement, mens ytre faktorer kan være lærerens evne til å gjøre undervisningen interessant og fengende. Det viser seg at det å gjøre undervisningsopplegget relevant og interessant er en viktig faktor for å øke motivasjonen i engelskfaget (Lee et al., 2018, s. 185). Vattøy og Smith (2019, s. 266) peker også på at det er viktig at elevene finner interesse i engelskfaget for å kunne se verdien av tilbakemeldingspraksisen til læreren. En motivert elev trives med faget, og denne trivselen vil skape gode forutsetninger for læring (Manger, 2012, s. 14). Gamlem (2021, s. 12) ser begrepene motivasjon og mestring i sammenheng med hverandre. Høy forventning om mestring vil motivere elevene til å utfordre seg selv på fremtidige oppgaver innenfor samme område (Manger, 2013, s. 247).

Motivasjon og mestring er to begrep som er nært knyttet til begrepet lærelyst i politiske dokument. Ludvigsen-utvalget fikk i 2013 et oppdrag om å vurdere innholdet i grunnopplæringen mot kravet til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Skulberg et al., 2014). Her ble det lagt til grunn at vurderingen skal gi informasjon og danne grunnlag for læring og utvikling. Dette er i samsvar med det Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015, s. 57) presenterer, om at undervisvurderingen som elevene får, skal være læringsfremmende og bør bidra til å styrke elevenes motivasjon og mestringsfølelse. Motivasjonsbegrepet er mye brukt når man snakker om språkinnlæring (Dörnyei, 2014, s. 518), og hvordan lærere legger opp læringsforløpet vil ha betydning for elevene sin følelse av mestring og motivasjon for videre læring (Nordahl et al., 2013, s. 137). Stortingsmelding 28 (2015, s. 57) peker på at det er ulik forståelse mellom skoler og innad i skoler hva som er god vurderingspraksis. Siden lærelyst er et nytt begrep i læreplanen, er det behov for å se nærmere på lærere sine oppfatninger om begrepet lærelyst og hvordan de bruker undervisvurdering for å skape lærelyst hos sine elever i engelskfaget. Sammenhengen mellom undervisvurdering og lærelyst i engelskfaget er viktig å belyse for å få økt kunnskap om hvordan lærere arbeider for å fremme elevs læring.



Stiggins hevder at vurdering er en av de mest effektive faktorene en lærer kan bruke for å forbedre eller forverre elever sin lærelyst (Harlen, 2012, s. 172). Engelskfaget kan være et utfordrende fag å vurdere elevene i, da læreren må vurdere elevene sin evne til å bruke det engelske språket i kommunikasjon med andre. Bøhn og Hansen (2018, s. 287) peker på at elevene trenger retningslinjer for hvordan de kan utvikle den språklige kompetansen sin, og lærerne trenger kriterier for hvordan de skal kunne vurdere denne kompetansen. Det er også essensielt at den vurderingen da må ta høyde for å fremme elevenes lærelyst i engelsk, noe som også er presisert i læreplanen for engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Gjennom engelskundervisningen skal elevene utvikle en kompetanse i språket som de får nytte av i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette omhandler både lesing og skriving, muntlige og digitale ferdigheter, i tillegg til positive holdninger til både språktilegnelse og innhold i faget. I § 3-3 i forskrift til opplæringsloven står det at «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Dette betyr at når en engelsklærer planlegger for vurderingsaktiviteter eller annen form for vurdering så må vurderingen bidra til lærelyst i alle delene av faget.

Mens tidligere forskning har sett på formativ vurdering i engelsk (Burner, 2015; Horverak, 2015) og tilbakemeldingspraksis (Vattøy, 2020a), så vet man fremdeles lite om hvordan engelsklærere jobber med å skape lærelyst i samsvar med de nye revideringene til forskrift for opplæringslova (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020).

Bakgrunnen for denne masterstudien er et ønske om å bidra til mer forskning på hvordan undervisvurdering og lærelyst henger sammen, og hvordan engelsklærere kan bruke undervisvurdering for å fremme elevenes lyst til å lære det engelske språket.

## 1.2 Problemstilling

I denne studien ønsker jeg å undersøke temaene undervisvurdering og lærelyst i engelsk. Jeg er interessert i hvordan engelsklærere på mellomtrinnet bruker undervisvurdering for å fremme lærelyst hos elevene på denne alderen. Denne aldersgruppen blir ofte kalt «tweens», og beskriver en person som er i overgangen mellom barndom og ungdom (Munden, 2014, s. 22). Munden (2014, s. 26) løfter fram at «tweens» sin kognitive og emosjonelle utvikling vil ha en påvirkning på hvordan de ser på seg selv som elev, og hva de klarer å lære. På bakgrunn av dette er det spesielt interessant å undersøke hvordan engelsklærere arbeider med undervisvurdering og lærelyst for å utvikle elevenes kompetanse i engelsk.

Problemstillingen som ligger til grunn for denne studien er:

*«Hvordan opplever et utvalg lærere arbeid med undervisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet?»*

### 1.3 Avgrensinger av studien

Etter revideringen av forskriften til opplæringsloven er begrepene undervisvurdering og lærelyst to sentrale begreper man skal vie mer oppmerksomhet mot i alle fag. I min studie har jeg gjort noen avgrensninger. Jeg tar for meg spesifikt mellomtrinnet som aldersgruppe i tillegg til at jeg går inn i engelskfaget i skolen som fagområde. Fokuset mitt vil være på engelsklærere sin oppfatning av egen vurderingspraksis for å fremme lærelyst hos elevene. Målet med studien er å få innblikk i engelsklærere sine opplevelser og erfaringer, da jeg ønsker å kaste lys på en viktig problemstilling innenfor et stadig viktigere skolefag. Disse avgrensningene er gjort med tanke på omfanget på studien, i tillegg til at man på mellomtrinnet gjerne har andre former for vurdering enn karakterer.

Jeg har også gjort noen metodiske valg for å avgrense studien, for eksempel så har jeg valgt intervju som metode. Intervju som metode er nyttig å bruke for å forstå mer av opplevelsene til enkeltindivid, da informantene får utdype sine egne opplevelser. Jeg valgte i denne studien å gjennomføre individuelle intervju, da jeg hadde et ønske om å få frem opplevelsene til engelsklærere uten eventuelle påvirkninger fra andre stemmer og andre sine erfaringer.

For å undersøke nøkkelbegrepene undervisvurdering og lærelyst nærmere, har jeg som intervjuer forsøkt å finne ut hvordan engelsklærere på mellomtrinnet opplever sitt arbeid med undervisvurdering for å fremme lærelyst. Engelskfaget er et komplekst fag som innebærer mange aspekt, noe som kan gjøre det utfordrende å vurdere elevene. Derfor ønsket jeg å se nærmere på hvordan engelsklærere legger til rette for arbeid med disse nøkkelbegrepene. I mitt arbeid med denne masterstudien ble det på forhånd av datainnsamling og analyse pekt på fire begreper som hovedbegreper i denne studien. Disse er undervisvurdering, lærelyst, motivasjon og mestring. For å avgrense omfanget av min masterstudie har begrepene motivasjon og mestring ikke blitt brukt som hovedbegreper, men som underbegreper under hovedkategorien lærelyst.

### 1.4 Oppgavens innhold og struktur

Oppgaven er delt inn i seks forskjellige hovedkapitler. Disse kapitlene er innledning, kunnskapsgrunnlag, metode, presentasjon av funn, drøfting og til slutt avslutning og

implikasjoner for videre forskning. Første kapittel gir informasjon om hvilke valg jeg har tatt, hvilke avgrensinger jeg har gjort og litt generelt om hvorfor temaet jeg har valgt er viktig. Andre kapittel, kunnskapsgrunnlaget, handler om tidligere forskning som omhandler tematikken jeg har valgt. Kunnskapsgrunnlaget er strukturert i kategorier som er viktige gjennom hele studien. Noen nøkkelbegreper i min masterstudie er underveisvurdering, lærelyst, formativ vurdering, motivasjon og mestring.

I metodekapittelet blir intervju som metode beskrevet, da det var denne fremgangsmåten jeg brukte for innhenting av datamaterialet. Det inneholder grunnleggende for metodiske valg, validitet, reliabilitet og forskningsetiske vurderinger. Metodekapittelet inneholder analysedelen, hvor analysemetoden blir beskrevet. Funnene mine blir presentert i fjerde kapittel, og der er funnene kategorisert under hovedkategoriene underveisvurdering og lærelyst.

I femte kapittel, drøftingsdelen, vil funnene mine som blir presentert i fjerde kapittel bli drøftet i lys av tidligere forskning som blir pekt på i kapittel to. Sjette og siste kapittel inneholder avslutningen og implikasjoner for videre forskning. I dette kapittelet blir hovedfunnene mine trukket frem for å kunne svare på problemstillingen som denne masterstudien tar utgangspunkt i.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet viser jeg til relevant litteratur og forskning som handler om vurdering, lærelyst, motivasjon og mestring. Hovedfokuset vil ligge på undervisvurdering og lærelyst, og hva forskning og litteratur sier om disse temaene. Motivasjon og mestring er sentrale begrep innenfor både undervisvurdering og lærelyst, og teori og forskning om disse begrepene vil være sentralt for å kunne si noe om tilrettelegging for lærelyst gjennom undervisvurdering. Kunnskapsgrunnlaget er delt inn i to hovedkategorier, som inneholder flere underkategorier. Hovedkategoriene er undervisvurdering og lærelyst.

### 2.1 Undervisvurdering

Undervisvurdering er et begrep som har fått mye fokus i skolen de siste årene. Kunnskapsdepartementet (2022) definerer undervisvurdering som all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen. Undervisvurderingen skal være integrert i opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, øke kompetansen i fag og tilpasse opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Undervisvurdering er et begrep som blir brukt i politiske dokument i Norge, men i litteraturen om vurdering blir denne måten å vurdere på ofte referert til som formativ vurdering (Bøhn, 2018, s. 239). Formativ vurdering kan derfor sees i sammenheng med undervisvurdering, og begrepene brukes gjerne om hverandre. I denne oppgaven vil derfor begge begrepene brukes når det er snakk om vurdering som har fokus på å fremme læring. Burner (2018, s. 248) definerer formativ vurdering som all vurdering som har som mål å forbedre elevene sin læringsprosess og/eller læreren sine fremgangsmåter. Dette er i tråd med det Sadler (1989, s. 120) skriver om at formativ vurdering handler om hvordan vurderinger av elevsvar kan brukes til å forme og videreutvikle elevene sin kompetanse ved å avgrense tilfeldigheten og ineffektiviteten ved prøving og feiling.

Bruken av formativ vurdering har mange fordeler, og skal være en del av engelskfaget på lik linje som i alle andre fag. Formativ vurdering er en viktig del av lærernes sitt arbeid, og det kan ha bedre effekt på elevene sine prestasjoner enn hva andre faktorer har (Black & Wiliam, 2012, s. 11). Formativ vurdering er en viktig del av lærerne sitt arbeid, og viet oppmerksomhet mot forbedring av denne praksisen kan forbedre elevene sin prestasjon (Black & Wiliam, 2012, s. 11). For at vurderingspraksisen som foregår i klasserommene skal være gode, må lærerne ha god vurderingskompetanse som innebærer kunnskap om hvorfor man skal vurdere, hva som skal vurderes og hvordan vurderingen kan brukes i ulike kontekster og situasjoner (Bøhn, 2018, s. 232). Formativ er altså en vurderingsform som har

mange positive sider ved seg, med utbytte både for elever og lærere. Black og Wiliam (2012, s. 15) peker på at i arbeid med formativ vurdering må elevene være aktivt involvert, i tillegg til at man må være oppmerksom mot hvordan vurderingen kan påvirke motivasjonen og selvtilliten til elevene. Dette blir også understreket av Gamlem (2015, s. 29) som skriver at undervisvurdering bør forstås som en praksis som aktiviserer elevene i deres egen læring, der læreren skal tilrettelegge for læring. Det er altså viktig at elevene er agent i egen læring, og ved å bruke undervisvurdering kan engelsklærerne legge til rette for aktivt deltagende elever. I en undersøkelse på formativ vurdering i skriving i engelsk som fremmedspråk i norske klasserom, finner Burner (2015, s. 16) at elevene setter pris på regelmessig skrivetrening, konstruktive tilbakemeldinger og tekstrevisjon. Studien viser derimot at elevene synes det er utfordrende å skulle følge opp denne tilbakemeldingen (Burner, 2015, s. 16). Undervisvurderingen skal støtte elevene i deres læring og utvikling, samtidig som denne informasjonen kan nyttes for å justere læreren sin egen undervisning (Gamlem, 2015, s. 29). Dette poengterer at elevene trenger opplæring og støtte i hvordan ta i bruk tilbakemeldingene de får i engelsk. I tillegg viser det hvor viktig det er at læreren er fleksibel og åpen for å endre og utvikle sin egen engelskundervisning med hensyn til elevene.

Engelsklærere sine tilbakemeldinger spiller en stor rolle i undervisvurderingen i faget. Tilbakemelding er en viktig del av vurderingen som skjer i skolen (Sadler, 1989, s. 120). Hattie og Timperley (2007, s. 86) presenterer tre spørsmål som må besvares av læreren for at tilbakemeldingen skal sees på som effektiv: «Hvor skal jeg og hva er målet?», «hvor er jeg og hvilken progresjon blir gjort mot målet?», og til slutt «hvor skal jeg videre og hvordan kommer jeg meg dit?». Harlen (2012, s. 176) fant i en undersøkelse at tilbakemeldingen elevene får, spiller en sentral rolle i deres forventning om mestring. Målet med den formative vurderingen er å lære, og her spiller tilbakemeldingen en viktig rolle (Burner, 2018, s. 254). Burner (2018, s. 254) legger til grunn at engelsklærere bør være veiledere og ikke redaktører for elevene, og ha fokus på hvordan man kan veilede elevene til å lære mer og på bedre måter. Dette understrekes også av Gamlem (2021, s. 13) som skriver at elevene må få konkrete og læringsfremmende faglige tilbakemeldinger, og at lærere må utvikle kompetansen til elevene i å bruke tilbakemeldinger de får. Hattie og Yates (2014, s. 109) skriver at elevene trenger forskjellige typer tilbakemeldinger basert på nåværende ferdighetsnivå. På mellomtrinnet har elever ofte tilegnet seg grunnleggende ord og begreper, men trenger da veiledning til å utvide de grunnleggende ideene de har, og se forbindelser mellom de (Hattie & Yates, 2014, s. 109).

Med utgangspunkt i uttalelsen til Hattie og Yates bør undervisvurderingen basere seg på hvordan elevene kan bruke de grunnleggende engelskkunnskapene de har i større kontekster.

Tilbakemeldingene som elevene får fra lærerne kan komme i flere ulike former og inneholde ulik informasjon. Positive tilbakemeldinger blir definert av elever som tilbakemeldinger som gir bekreftelse på prestasjon eller innsats og spesifiserer hva elevene kan gjøre for å forbedre arbeidet sitt (Gamlem & Smith, 2013, s. 159). Gamlem og Smith (2013, s. 161-164) deler type tilbakemeldinger inn i fire typer; A, B, C og D. Type A tilbakemelding innebærer karaktergivning, belønning og straff, og tilbakemeldingen inkluderer ikke informasjon om hvordan eleven skal utvikle og forbedre seg, og type B tilbakemelding blir sett på som kommentarer eller ikke-verbale gester som viser bekreftelse og handler i liten grad om kvalitet på elevarbeid (Gamlem & Smith, 2013, s. 161-163). Begge disse tilbakemeldingstypene setter eleven som passiv deltaker (Gamlem & Smith, 2013, s. 161-163). Type C og D inkluderer eleven som aktiv deltaker, hvor C innebærer selvvurdering og type D handler om en dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon mellom lærer-elev og elev-elev med fokus om veien videre (Gamlem & Smith, 2013, s. 164).

Det er en overgang for lærere å skulle justere sin egen vurderingspraksis. En studie viser at arbeid med å vurdere elevarbeid for videre læring er et område som lærere synes er utfordrende med tanke på det fokuset skolen i dag har på testing og prøver (Vattøy, 2020b, s. 6). Dette viser hvor viktig forskning på vurdering og tilbakemelding er, og noe som bør ha et stort fokus både i utdanning og i arbeidsliv. Siden engelsk globalt stadig blir et viktigere språk, blir også engelskfaget i skolen viktigere, noe som igjen fører til at engelsklærerne sitt arbeid med undervisvurdering for lærelyst blir essensielt. «The Assessment Reform Group» (ARG) bestående av Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James og Stobart har utviklet ti prinsipper for god vurdering som fremmer læring (Assessment Reform Group, 2002). De trekker frem viktigheten av at elevene både forstår og får være delaktig i utformingen av kriteriene som blir brukt i vurderingen, og at vurderingsformene fremmer motivasjon hos elevene ved å beskytte elevenes autonomi, gir elevene valgmuligheter, og gir konstruktive tilbakemeldinger som elevene har nytte av (Assessment Reform Group, 2002). Dette er prinsipper som man kan se igjen i mye forskning på undervisvurdering og tilbakemelding, både når det gjelder elevmedvirkning, motivasjon og konstruktive tilbakemeldinger.

Miljøet rundt elevene kan ha mye å si for hvor mye de får ut av både undervisningen og vurderingen. Ifølge Gamlem (2015, s. 17) står læringsmiljø og tilbakemeldingspraksisen i et gjensidig forhold til hverandre, og et godt læringsmiljø må være preget av tillit og gode

relasjoner. Dette understrekes også av Wille (2014, s. 64) som skriver at i all vurdering som har som formål å fremme læring er det sentralt med et godt læringsmiljø hvor elevene opplever at det er lov å prøve og feile. Et læringsmiljø hvor læreren er aktiv rollemodell ved å bruke det engelske språket aktivt vil kunne ufarliggjøre det å prøve seg frem og vise at det er lov å feile. I et klasserom som tar utgangspunkt i en måloppnåelseskultur, vil lærer og elev ha tro på at elevene kan nå målene som blir satt (Wille, 2014, s. 65). MacIntyre (1995, s. 95-96), skriver at læringsmiljøet og interaksjoner mellom lærere og medelever, samt motivasjon kan være påvirkningsfaktorer for at elevene kan utvikle angst for å lære og bruke et andrespråk. Engelsk er et fag som kan være skummelt for mange å prøve seg frem i. For de fleste elever i den norske skolen er engelsk et andrespråk eller fremmedspråk, og det kan være veldig synlig dersom man gjør feil i klasserommet. For mange elever kan det være utfordrende å skulle snakke i klasserommet på norsk, og derfor vil det kunne være ekstra sårbart å i tillegg måtte bruke et språk man holder på å lære seg. Det blir derfor en viktig jobb for engelsklærere å ufarliggjøre tilbakemeldingene, og skape et godt læringsmiljø for elevene.

Det å gi elevene en følelse av kontroll kan vise seg som en viktig motivasjonsfaktor, i tillegg til at det har flere positive sider. Gamlem (2021, s. 25) skriver at det å involvere elevene i vurderingsarbeidet vil kunne bidra til å fremme elevene sin evne til å vurdere seg selv, selvregulert læring, læringsstrategier og kritisk tenking. En utfordring i dette kan være at for å kunne oppnå potensialet i formativ vurdering er gjensidig forståelse en forutsetning (Burner, 2015, s. 16). For å oppnå en slik gjensidig forståelse vil dette i vurderingsarbeidet kunne handle om å la elevene være med å utforme mål og kriterier, noe som fører til at elevene får økt bevissthet over egen læring (Gamlem, 2021, s. 25). Vattøy og Smith (2019, s. 266) fant i et forskningsprosjekt at elever som forstår læringsmål og kriterium får større utbytte av engelsklæreren sine tilbakemeldinger i ungdomsskolen. Dette viser hvor viktig det er at elevene får ta større del i vurderingsarbeidet, da det kan føre til motivasjon for læring og økt læringsutbytte. Konkrete mål og elevenes vurdering av seg selv vil være til hjelp for elevene og deres utvikling, i tillegg til at faglige tilbakemeldinger og vurdering underveis vil kunne hjelpe elevene til å justere sin egen læring (Wille, 2014, s. 65). Videre peker også Wille på at aktiv deltakelse i egen vurderingsprosess vil fremme elevene sin evne til refleksjon over hvordan de kan styrke sin egen læringsprosess (Wille, 2014, s. 66). En god dialog mellom engelsklærer og elev som tar utgangspunkt i for eksempel forventningsavklaring og en trygg plass hvor begge stemmer blir hørt vil kunne legge et godt grunnlag for språklæring.

Undervisvurdering er noe man som engelsklærer bør bruke aktivt for å tilpasse engelskundervisningen til hver enkelt elev. Det blir presisert i § 1-3 i opplæringslova at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Gjennom en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring, ser man på hele læringsmiljøet for å finne ut hvordan man på best mulig måte kan tilpasse undervisningen til variasjonen i elevgruppen (Lillejord et al., 2013, s. 42). Her må man ta hensyn til for eksempel undervisningsmetoder, miljøet i klassen og lærerne sin kompetanse (Lillejord et al., 2013, s. 42). I denne sammenhengen er kravet om tilpasset opplæring knyttet til hvordan lærere sin kompetanse om undervisvurdering kan bruke vurderingen for å tilpasse engelskundervisningen på en slik måte at den blir læringsfremmende og motiverende.

## 2.2 Engelskfaget

Det engelske språket er i økende grad brukt i det norske samfunnet i dag. Allerede i 1997 ble det argumentert for at Norge er i et skifte hvor statusen til engelsk i landet går fra fremmedspråk til andrespråk (Graddol, 2000, s. 11). Norge er preget av en økende grad av flerspråklighet hvor flere språk har stor plass i samfunnet (Krulatz et al., 2018, s. 11). Engelsk har ikke offisiell status som andrespråk i Norge, men blir ofte tilegnet som det for mange barn. Derfor vil jeg i denne oppgaven bruke benevnelsen andrespråk når jeg snakker om engelsk, selv om engelsk vil kunne være både tredje og/eller fjerdespråket for mange. Med skolereformen i 1997 (L97) skulle de fleste elever lære engelsk fra første klasse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 17). På 1970-tallet vokste det frem et nytt konsept når det gjaldt språktilegnelse, nemlig begrepet kommunikativ kompetanse (Simensen, 2018, s. 28). Statped (2021) definerer denne kompetansen som en «evne til å kommunisere funksjonelt i naturlige situasjoner og daglige aktiviteter, og kunne møte daglige kommunikasjonsbehov». Den språklige kompetansen handler om mer enn grammatisk og lingvistisk kompetanse (Simensen, 2018, s. 28), den innebærer også evnen til kommunikasjon i autentiske situasjoner. Forståelsen av begrepet kommunikativ kompetanse har fulgt læreplanene gjennom tiden, og ifølge «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment» (CERF) (Council of Europe, 2018, s. 130), innebærer kommunikativ kompetanse både lingvistisk, sosiolingvistisk og pragmatisk kompetanse. Sett i sammenheng med vurdering i engelskfaget, ser man at elevene sin språklige kompetanse i engelsk favner om store kompetanser som kan være utfordrende for engelsklærere å vurdere. Engelsklærere skal ikke bare vurdere grammatikk eller leseferdigheter, men også elevene sin kompetanse i å bruke engelskkunnskapene i kommunikasjon med andre. Med undervisvurdering blir det



videre fokus på å støtte elevene i sine læringsprosesser og ikke bare vurdere dem summativt, som i kontrast til formativ vurdering er en vurdering elevene får etter avsluttet arbeid. I lys av dette ser man viktigheten av å bygge under elevene sin lærelyst, og lærerne sin evne til å ta i bruk en vurderingspraksis som gir elevene lyst til å lære et nytt språk. Elevene trenger retningslinjer for hvordan de kan utvikle den språklige kompetansen sin, og lærere trenger kriterier for å kunne vurdere denne kompetansen (Bøhn & Hansen, 2018, s. 287)

Det å skulle lære et andrespråk er en lang og kompleks prosess. Elevene må sette seg inn i et nytt språk, en ny kultur, og nye måter å tenke, føle og oppføre seg på (Brown, 2007, s. 1). Opplæringen i det engelske språket i norske skoler kan sees på som en prosess og et fag som ligger nærmere opplæringen i norsk enn i et annet fremmedspråk (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 17). Dette handler om hvor tilgjengelig engelskspråket er for elevene utenfor skolen, i tillegg til at veksten for det engelske språket i det norske samfunnet er økende, både i utdanningssammenheng og massemedier (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 17-18). Det poengterer også hvor viktig det er at elevene får utviklet sin engelskkompetanse, og engelsklæreren sin rolle i å skape en vurderingssituasjon hvor elevene får bruk for tilbakemeldingene for videre læring.

Hva målet med engelskundervisningen er i skolen har endret seg fra læreplan til læreplan. I fremmedspråkundervisningen har det i lang tid vært tradisjon at elever skal lære å kommunisere på målspråket, og målet er at elevene skal oppnå innfødtlik kompetanse i dette språket (Bøhn & Hansen, 2018, s. 286). Det har også da vært relevant å bruke lingvistiske og kulturelle normer for målspråket når man skal vurdere elevene (Bøhn & Hansen, 2018, s. 286-287). Siden det ikke er fastsatt om engelsk er et andrespråk eller fremmedspråk er begge begrepene brukt forskjellig avhengig av hvem som bruker det. Vattøy og Gamlem (2020, s. 384) peker på at lærerne sin bruk av målspråket er essensiell for at tilbakemeldingspraksisen skal bidra til læring i engelskundervisningen. Det viser seg derimot at engelsklærerne i studien i varierende grad var rollemodeller for det å bruke det engelske språket, og det kan påvirke læringen i negativ grad dersom førstespråket; i denne sammenhengen norsk, blir brukt for mye i timene (Vattøy & Gamlem, 2020, s. 385). Dersom engelsklærere bruker førstespråket i stor grad i tilbakemeldingsinteraksjonene, vil dette kunne signalisere til elevene at læreren ikke har tro på elevenes kompetanse i å forstå og respondere på engelsk (Vattøy & Gamlem, 2020, s. 385).

Det kan være utfordrende å vite hvordan man som engelsklærer skal vurdere elevene sine engelskkunnskaper. Å arbeide mot en innfødtlik kompetanse i engelsk har blitt kritisert, da det

for det første er vanskelig å oppnå en innfødtlik aksent, men også det faktum at en slik kompetanse ikke er nødvendig for å gjøre seg forstått (Bøhn & Hansen, 2018, s. 290). Brevik og Rindal (2020, s. 949) argumenterer for at en essensiell faktor i det engelske klasserommet handler om fleksibilitet og aksept for elevene sitt språklige repertoar, og det ha en tilnærming som bygger under det elevene trenger for å bli dyktige målspråkbrukere. Bøhn og Hansen (2018, s. 298) mener at engelsklærere bør i vurderingsarbeidet fokusere på uttale som er viktig for å gjøre seg forstått på engelsk, flyt i det muntlige språket, i tillegg til elevene sin evne til å tilpasse seg i ulike situasjoner. De ulike måtene å oppfatte den språklige kompetansen til elevene på vil ha innvirkning på hvordan elevene blir vurdert, og dette vil variere fra klasserom til klasserom hvor læreren sitt syn på engelskundervisningen har mye å si. Derfor vil det være viktig at elevene er delaktige i vurderingsarbeidet, slik at de har informasjon om hvilke kriterier de blir vurdert i.

Læreplanen legger føringer for hva engelsklærere skal legge til rette for i sin undervisning. Engelskfaget er et fag som skal gi elevene grunnlag for å kunne kommunisere med andre uavhengig språklig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I tillegg skal faget forberede elevene til et liv utenfor skolen som stiller krav om engelskspråklig kompetanse i lesing, skriving og muntlig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Under punktet «Underveisvurdering» i læreplanen for engelskfaget finner man formuleringen: «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å ta i bruk varierte strategier og læringsressurser for å utvikle elevenes leseferdigheter og muntlige og skriftlige ferdigheter i varierte situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). En god underveisvurderingspraksis skal altså stimulere til lærelyst. Læreplanen i engelsk legger videre til grunn at læreren og elevene skal være i dialog om elevene sin utvikling i engelsk, og de skal få mulighet til å sette ord på hva de opplever å mestre, og utviklingen sin fra tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Til slutt blir det fastslått at læreren skal gi veiledning om videre læring, på en måte som legger til rette for elevenes utvikling av ulike kompetanser i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Ifølge læreplanen kan man altså se at den samsvarer med mye av forskningen som har blitt gjort på lærelyst og underveisvurdering.

### 2.3 Lærelyst

Lærelyst er et sentralt tema i skolen, og etter endringen av § 3-3 i forskrift til opplæringsloven (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, § 3-3) er dette noe som engelsklærere ikke bare bør jobbe med, men må implementere i vurderingsarbeidet. Det har over tid vært lagt vekt på at vurdering skal motivere til læring (Gamlem, 2021, s. 10). Ved å

vektlegge vurdering som bidrar til lærelyst underveis i læringsarbeidet, kan dette bidra positivt til faglige resultater (Gamlem, 2021, s. 12). Gamlem (2021, s. 12) skriver også at elever som har lærelyst er mer utholdende i læringsarbeidet, noe som igjen fører til læringsresultat og mestring, som igjen påvirker motivasjonen til elevene. I denne oppgaven blir begrepene motivasjon og mestring knyttet til lærelyst og sett på som sentrale i utviklingen av lærelyst hos elevene.

### 2.3.1 Motivasjon

Motivasjonsbegrepet er tett knyttet til lærelyst, og er en svært sentral del av undervisningen som engelsklærere må bruke tid på å fremme. Motivasjon er en svært viktig drivkraft i læringen (Manger, 2012, s. 6). Dette vil si at engelsklærerne aktivt må arbeide for å hente ut informasjon om og finne ut hva som motiverer og driver sine egne elever. Hva som motiverer elevene er individuelt, noe som gjør at ikke alle elevene blir motivert på det samme. Dörnyei (2014, s. 524) peker på at det å gi elevene spesifikke læringsmål kan påvirke motivasjonen i positiv retning, og at vurderingssituasjonen og motivasjonen blir bedre dersom elevene får kontinuerlig vurdering (Harmer, 2015, s. 92). Her trekker Harmer og Dörnyei tråder til hvordan underveisvurderingen kan brukes for å motivere elevene. Når det er snakk om andrespråksinnlæring, understreker Dörnyei (2014, s. 520) at elevenes suksess er avhengig av hvor motiverte de er.

Ifølge Drew og Sørheim (2016, s. 21) er motivasjon en av de viktigste faktorene som legger grunnlaget for suksess i et andrespråk. Engelsklæreren er en viktig opprettholdende faktor for elevene sin motivasjon gjennom oppmuntring, veiledning og konstruktive tilbakemeldinger (Drew & Sørheim, 2016, s. 21-22). Det viser seg i en undersøkelse gjort av Brevik (2019, s. 603) at interessene til elevene spilte en stor rolle i elevene sin utvikling av lesekompetanse, basert på ungdomskulturen dem identifiserer seg med. Her blir det argumentert for at en mulig forklaring er rollen gaming og sosiale medier har spilt i livene deres. Denne undersøkelsen viser en forbindelse mellom interesser og utvikling av kompetanse i det engelske språket (Brevik, 2019, s. 603). Dette er noe engelsklærere bør ta i betraktning i sin egen undervisning, da dette viser seg viktig for utvikling av engelskkompetanse og kan motivere til læring og fremme lærelyst.

Det bør arbeides aktivt mot at vurderingen som foregår i skolen skal ha positiv innvirkning på motivasjonen til elevene. Gamlem (2021, s. 18) skriver at en vurderingskultur som støtter elevene sin motivasjon for læring er preget av lærere og elever som deler på ansvaret av utviklingen av vurderingskompetanse. Her blir det vist til hvor viktig det er at elevene får

være aktive deltakere i undervisvurderingen. Videre blir det understreket at skolen sitt arbeid med å bidra til lærelyst undervis i læringsarbeidet og vurderingen skal hjelpe elever som mister både lærelyst og motivasjon når skolearbeidet blir vanskelig (Gamlem, 2021, s. 18). Motivasjon er et begrep som er mye brukt både av lærere og elever i forbindelse med språkinnlæring (Dörnyei, 2014, s. 518). Videre peker Dörnyei (2014, s. 518) på at motivasjon ligger til grunn for hvorfor mennesker velger å gjøre noe, hvor lenge de holder på med aktiviteten, og hvor hardt de prøver. Dette understreker hvor essensielt det er at engelsklærere evner å motivere elevene til å lære det engelske språket, da motivasjonen viser seg å ha innvirkning på innsatsen elevene legger i arbeidet.

Motivasjonsteorier deler gjerne begrepet motivasjon i to deler: indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen handler om at elever finner en interesse i både det de lærer og i læreprosessen, noe som vil føre til en motivasjon til å lære mer (Harlen & Crick, 2002, s. 13). Elever som drives av ytre motivasjon er mer opptatt av belønning i form av for eksempel karakterer, stjerner og ros (Harlen & Crick, 2002, s. 13). Elever er gjerne drevet av en kombinasjon av indre og ytre motivasjon, og som engelsklærer vil det være viktig å kjenne sine elever og legge til rette for den motivasjonen de trenger for å utvikle den engelskspråklige kompetansen sin. Det blir videre pekt på at påvirkningskraften som vurdering har på indre og ytre motivasjon er sentral, og dess mer kontroll elevene har over egen læring, dess høyere er innsatsen som blir lagt ned i læringsarbeidet (Harlen & Crick, 2002, s. 14). Lærere kan ha positiv og negativ effekt på både motivasjonen og selvtilliten til elevene (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 212). Videre pekes det på at lærerne kan påvirke både målene som elevene setter for seg selv, i tillegg til innsatsen elevene legger i å nå disse målene (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006, s. 212).

I et forskningsprosjekt som handlet om «holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen av grunnskolen» fra 2002, finner Ibsen (2002, s. 77) at norske elever fremstår som godt motiverte når det gjelder det å lære engelsk på skolen. Det viser seg at elevene ser fordelene med å kunne engelsk, med formål å kunne kommunisere med andre i en mer og mer globalisert verden (Ibsen, 2002, s. 77). Det kan være en utfordrende oppgave for læreren å skape lærelyst hos elevene. Ifølge Gamlem (2021, s. 11) kan det gi elevene lærelyst og trivsel dersom de opplever at skolen sitt innhold er verdifullt, og at skolen er et sted hvor de kan oppleve mestring. Det vil være viktig at engelsklærere utnytter det at elevene ser nytteverdien av å lære engelsk, slik at elevene ikke mister motivasjonen til å lære engelsk. Det finnes flere måter læreren kan arbeide på for å øke elevene sin motivasjon i andrespråkinnlæring, og

Dörnyei (2014, s. 526) peker på det å gjøre undervisningsoppleggene og innholdet relevant til elevene sine liv, øke elevene sin forventning om suksess og selvtillit. Barn i dag bruker mye tid på sosiale medier og spill, og ved å integrere dette i undervisningen vil man kunne skape en motivasjonsfaktor hos mange elever. Oppgavene vil deretter være overkommelig for elevene og de vil kunne føle at de mestrer dette, da de kan få være «eksperter» på dette området. Engelskundervisningen har derimot en vei å gå når det gjelder å ta i bruk og utnytte elevene sin kompetanse i engelsk, og bygge undervisningen rundt deres interesser som innebærer engelskkompetanse (Vattøy & Smith, 2019, s. 267).

Det å tilpasse engelskundervisningen slik at den blir motiverende for alle elevene kan være utfordrende. Ibsen presenterer tre grunnprinsipp som bør være til stede i engelskopplæringen: kommunikasjon, autentisitet og autonomi (Ibsen, 2002, s. 81). Når det gjelder lærelyst og vurdering i engelskfaget henger det tett knyttet til prinsippet om autonomi. Ibsen (2002, s. 81) peker på at for å utvikle elevene sin selvstendighet i språkopplæringen bør elevene få arbeide med vurdering av egne ferdigheter, planlegge og vurdere egenproduserte læringsmål med læreren som en støttende veileder. Gamlem (2021, s. 10) skriver at dersom elevene ikke opplever at de er aktive agenter i egen lærings- og utviklingsprosess, vil dette kunne gå utover motivasjonen for å ta fatt på arbeidet, og utholdenheten til elevene. Videre presiserer Gamlem (2021, s. 11) at elevene kan oppleve lærelyst og motivasjon for læringsarbeidet ulikt, noe som understreker viktigheten ved å tilpasse opplæringen til alle elevene. Det viser seg altså viktig at engelsklærere bør legge til rette for å la elevene ta del i planleggingen av undervisningen og vurderingsarbeidet, slik at de får en følelse av autonomi og eierskap til egen læring. I en studie fant Vattøy og Gamlem (2019, s. 50) at elevenes interesse i liten grad ble tatt høyde for i engelskfaget i ungdomsskolen. Elevene sine stemmer ble ikke utnyttet eller sett på som verdifulle av engelsklærerne (Vattøy og Gamlem, 2019, s. 51) til tross for hvor viktig dette viser seg å være for elevenes motivasjon i engelsk.

Opplæringen elevene får i skolen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er det et sentralt element at elevene har motivasjon til å lære nye ting, og like de utfordringene dette byr på (Harlen, 2012, s. 172). Stiggins hevder at vurdering er en av de mest effektive faktorene en lærer kan bruke for å forbedre eller forverre elever sin lærelyst (Harlen, 2012, s. 172). Engelsklærerens fremgangsmåter, materiale og metoder er elementer som påvirker motivasjonen, mestringsfølelsen og gleden til elevene i innlæringen av engelsk (Drew & Sørheim, 2016, s. 21). Ifølge Ibsen (2002, s. 77) viser det seg at elever opplever det å kunne

engelsk som nyttig og er motiverte til å lære engelsk, og det vil da være sentralt at engelsklærere evner å ta vare på og bygge videre på den motivasjonen som elevene har. Til tross for hvor viktig dette viser seg å være, opplever elevene i liten grad at engelskundervisningen som interessant, til tross for at de ser relevansen og opplever motivasjon til å lære engelsk (Vattøy & Smith, 2019, s. 266).

Læringsmiljøet har mye å si for elevene si læring. Dörnyei (2014, s. 521) presenterer en motivasjonsdimensjon som tar for seg læringsmiljøet rundt eleven, for eksempel klasseromssituasjonen, elevgruppen og læreren. Dette perspektivet kommer fra observasjonen om at motivasjonen til å lære språk kan komme fra suksessfulle læringsopplevelser (Dörnyei, 2014, s. 521). Hvis elevene får inkludere og bruke elementer av det de er interessert i, kan dette øke sjansen for at de ser relevansen og nytteverdien av det de lærer, noe som kan stimulere til suksessfulle læringsopplevelser. Gamlem (2021, s. 12) understreker at skolene må ha et bevisst forhold til vurderingshandlinger, og bruke undervisvurderinger for å fremme og styrke elevenes læring og utvikling. Wille (2014, s. 69) peker også på at det å formulere tydelige og konkrete læringsmål er viktig for at elevene skal forstå hva de skal lære. Målene må være realistiske for at elevene skal føle mestring og ikke miste motivasjonen. Wille (2014, s. 69) legger til at elevene gjerne bør få være deltaker i utformingen av egne læringsmål, da dette kan opprettholde og styrke motivasjonen. Dersom elevene i dialog med læreren får være med på å vurdere seg selv og se hvilken del av den engelske kompetansen de trenger å utvikle, vil elevene lettere kunne forme egne læringsmål for å styrke motivasjonen til å nå disse.

### 2.3.2 Mestring

En viktig del av læring handler om elevenes tro på egen mestring. Ifølge Bandura (1989, s. 1175) er forventning om mestring en viktig faktor for motivasjon, affekt og handling. Videre understreker Bandura (1989, s. 1176) at personer sin forventning om mestring påvirker motivasjonen, som igjen har påvirkningskraft på innsatsen som blir lagt i møte med hindringer. Elever som klarer mer og mer utfordrende oppgaver i skolen, vil øke troen på å mestre lignende oppgaver videre i skoleløpet, og dette viser seg i skolemiljøer hvor lærerne har god kunnskap om elevene og gir veiledning og konkret oppmuntring basert på denne kunnskapen (Manger, 2013, s. 241). Tilbakemeldingene som elevene får må hjelpe de til å forstå hva de mestrer i læringsarbeidet, med positive frempek om hva eleven kan arbeide videre med og hvordan de kan gjøre det (Gamlem, 2021, s. 28). Gjennom formuleringer av klare læringsmål vil elevene få en forståelse av hva de skal mestre (Gamlem, 2021, s. 29). Her

kan vi se klar forbindelse mellom mestring og motivasjon, da klare læringsmål også er viktig for motivasjonen til elevene.

Bandura (1997, s. 79) har presentert fire kilder til hvordan man kan bygge opp elever sin forventning om mestring. Disse fire kildene er autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk tilstand, hvorav autentiske mestringsopplevelser blir sett på som den mest effektive kilden (Bandura, 1997, s. 80). Dette understreker hvor viktig det er at elevene opplever å mestre oppgaver på skolen, noe som igjen vil føre til motivasjon for videre læring. Her spiller læreren en viktig rolle, og det å bygge opp en vurderingspraksis i engelskundervisningen som fremmer læring og elevene sin forventning om mestring er essensielt. Vattøy og Smith (2019, s. 266) fant at elever i ungdomsskolen i relativt stor grad viste høy forventning om mestring når det gjelder egne engelskferdigheter. De finner en forbindelse mellom elevene sin forventning om mestring og eksplisitte formulerte læringsmål fra engelsklæreren (Vattøy & Smith, 2019, s. 266). Manger (2012, s. 37) skriver at for å øke elevene sin motivasjon, må lærere gi elevene utfordrende oppgaver og vise at de har troen på dem. Dette vil vise elevene at lærerne også har en forventning om deres mestring. Konkrete tilbakemeldinger som viser hvor elevene er og om de er på vei til å nå målene sine er også en viktig del av dette arbeidet (Manger, 2012, s. 37). For at tilbakemeldingene skal oppleves som læringsfremmende må læreren ha kunnskap om hva elevene har forutsetninger for å klare (Nordahl et al., 2013, s. 155). Dette vil engelsklærerne kunne innhente gjennom undervisningsvurderingen som blir gjennomført. Dersom tilbakemeldingene som elevene får er negative vil motivasjonen og elevene sin oppfatning av seg selv svekkes (Nordahl et al., 2013, s. 155), noe som kan ha negativ påvirkning på deres selvtillit.

Vurderingspraksisen til engelsklæreren kan som sagt ha påvirkning på elevene sin forventning om mestring. Black og Wiliam (2010, s. 85) skriver at den formative vurderingen bør ha et fokus på selvtilliten til elevene, og klasseromskulturen må bygge på synet om at alle elever kan oppnå målene sine. Her kan man se en klar sammenheng med Bandura (1997) sin teori om forventning om mestring. Dersom elevene har selvtillit til å ta fatt på oppgaver og en forventning om å mestre disse oppgavene, vil dette ha positiv påvirkning på motivasjonen og lærelysten til elevene. I en studie fant Cave, Evans, Dewey og Hartshorn (2018, s. 91) at å ta i bruk motivasjonsstrategier for å øke elevenes forventning om mestring hadde signifikant betydning for både forventning om mestring og motivasjonen i engelskfaget. Dette bekrefter

den forståelsen man har om at forventning om mestring forsterker motivasjonen til elevene (Cave et al., 2018, s. 91).

Hvordan lærere legger opp læringsforløpet har betydning for elevene sine mestringsopplevelser, utvikling og motivasjon for videre læring (Nordahl et al., 2013, s. 137). Gjennom tilbakemeldingsprosessen har lærerne gode muligheter til å hente informasjon og kunnskap som kan brukes til å skape en opplæring i samsvar med elevene sine egne evner og forutsetninger (Nordahl et al., 2013, s. 155). Tilbakemeldingene som blir gitt bør knyttes til læringsmålene som blir satt, i tillegg til å peke på hva elevene mestrer (Wille, 2014, s. 72). Dette forutsetter at elevene vet hva som forventes av dem gjennom klare læringsmål. For at vurderingsinformasjonen skal være effektiv, må både lærer og elev ha klare oppfatninger om hva det vil si å mestre, i tillegg må begge være engasjert i læringsarbeidet (Hattie & Yates, 2014, s. 110). Dette handler om å vise konkrete eksempler på mestringsnivåene som elevene kan nå (Hattie & Yates, 2014, s. 110), og kan sees i sammenheng med Banduras kilde «vikarierende erfaringer» som handler om modellering (Manger, 2012, s. 26).

Dersom elevene har lav selvtillit i engelskopplæringen, vil dette kunne få konsekvenser for læringen. Dette blir presisert av Rubio (2007, s. 7) som skriver at i klasserommet hvor elevene skal lære språk, er det viktig å passe på selvtilliten deres. Elever på mellomtrinnet er i en mellomfase mellom barn og tenåring, og de utvikler seg i ulikt tempo. Harmer (2015, s. 82) skriver at lærere som arbeider med barn på mellomtrinnet må kunne plukke opp hva elevene sine interesser er, for så å kunne bruke disse interessene i undervisningen for å motivere elevene. I sin artikkel foreslår Greenaway (2013) at når man som lærer arbeider med barn på denne alderen bør man involvere dem i læringsprosessen og gi jevnlig positive tilbakemeldinger. En av måtene man som lærer kan arbeide på for å øke elevene sin selvtillit i engelsk, er å arbeide med å øke deres forventning om suksess og mestring (Harmer, 2015, s. 92). Engelsklærere bør gjennom bruken av undervisvurdering hente inn informasjon for å kunne tilpasse arbeidet til elevene sitt mestringsnivå. Dette vil kunne gi elevene motivasjon til å lære, noe som fører til økt lærelyst.



## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjør rede for hvilke forskningsmetoder som er brukt i studien for å besvare problemstillingen min: «*Hvordan opplever et utvalg lærere arbeid med undervisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet?*». I denne studien har jeg hatt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, siden jeg er ute etter å forstå erfaringene til engelsklærere.

Jeg vil først skrive litt om hva som kjennetegner kvalitativ metode, før jeg vil presentere studien sitt overordnede design og grunnvinger for hvilken metode jeg brukte i denne masterstudien for å innhente datamateriale. Deretter vil jeg presentere informasjon om forberedelsene jeg gjorde, hvordan jeg gikk frem for å samle inn data i tillegg blir utvalget i denne studien grunnlagt. Videre blir analyseprosessen beskrevet, før jeg avslutningsvis ser på sentrale hensyn man må ta i forskningsstudier: validitet, reliabilitet og forskningsetiske vurderinger. Disse blir beskrevet i lys av valg av metode i denne studien.

## 3.1 Metodologi

### 3.1.1 Intervju som forskningsmetode

Til denne studien har jeg valgt et kvalitativt intervju som metode. Dette fordi jeg vil komme frem til hvordan lærere jobber med undervisvurdering og deres refleksjoner rundt hvorfor de jobber på den måten de gjør. Postholm og Jacobsen (2018, s. 89) skriver at kvalitative metoder henter informasjon gjennom ord eller språk, og at intensjonen med en kvalitativ metode er å forstå og beskrive «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Dette gjør jeg i min studie ved å intervjuere engelsklærere, transkribere intervjuene, og deretter kode og analysere datamaterialet jeg sitter igjen med. Deretter tar jeg opp funnene fra datamaterialet og ser dem i lys av tidligere forskning innenfor samme tematikken.

Forskere som benytter kvalitative metoder beskrives ofte litt karikert som «tolkere» (Dalland, 2017, s. 53). Dette er fordi de kvalitative metodene tar sikte på å fange opp opplevelser og meninger som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2017, s. 52). Kvalitative forskningsmetoder prioriterer nærhet på en annen måte enn kvantitative metoder gjør (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Ved å bruke kvalitative metoder vil forskeren kunne få tilgang til kunnskap som det ellers ville vært vanskelig å få tak i, da forskeren selv kan bli et viktig instrument i datainnsamlingen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Dette er relevant da jeg skal bruke intervju som metode, og min fagkunnskap blir nyttig i utformingen av intervjuet, og når resultatene skal analyseres og tolkes (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Gjennom

intervjuet ønsker jeg å få tilgang til kunnskap og erfaringer som engelsklærere sitter med om undervisvurdering og lærelyst, og se dette i sammenheng med litteratur og forskning.

Denne oppgaven tar som sagt utgangspunkt i en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Thagaard (2018, s. 36) skriver at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoner sine erfaringer. Videre understreker Thagaard (2018, s. 36) at sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene som blir studert. I en hermeneutisk tilnærming er man opptatt av å fortolke folk sine handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som først er innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). For å kunne besvare problemstillingen min, har jeg fokusert på meningen og innholdet i det som kommer frem i intervjuene, i tillegg til at jeg tolker svarene fra informantene mine. Når man tolker data i en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming er det viktig å passe på at man holder seg til det fenomenet man studerer. I min masterstudie vil dette si at i analysen min har jeg sett på innholdet i intervjuene, tolket det som har blitt sagt i lys av undervisvurdering for å fremme lærelyst.

### 3.1.2 Studien sitt overordnede design og metodevalg

Siden målet med denne oppgaven er å få innblikk i hvordan et utvalg engelsklærere oppfatter eget arbeid med undervisvurdering for at elevene skal oppnå lærelyst, er et kvalitativt forskningsintervju mest hensiktsmessig. På denne måten vil jeg få innhentet den informasjonen jeg trenger. Jeg har gjennomført et semi-strukturert intervju. Et semi-strukturert intervju er en intervjutype hvor man bruker en intervjuguide som mal for at man skal få med seg alle temaene man vil innom, men som samtidig åpner opp for å spørre tilleggsspørsmål som ikke er i intervjuguiden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) så brukes denne typen intervju når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju minner om en samtale i dagliglivet, men som et profesjonelt intervju har den et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et semi-strukturert intervju har som mål å forstå deltakerne sine perspektiv, og kunnskapen skapes i møte mellom forskeren og synspunktene til den som blir intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det blir utarbeidet en intervjuguide med klare spørsmål på forhånd, men i et slikt intervju er forskeren åpen for andre tema som man ikke hadde tenkt på på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg har valgt å bygge opp intervjuguiden (se vedlegg 1) på en slik måte at jeg i hovedsak tar utgangspunkt i hovedkategoriene undervisvurdering og lærelyst, og undertemaene motivasjon og mestring blir spurt om som en del av lærelyst. Lærerne blir da

spurt om fire begreper. Jeg har også flere spørsmål under hver kategori, og siden jeg skal ha et semi-strukturert intervju legger jeg også opp til at jeg å stille tilleggsspørsmål underveis.

Jeg har pilotert metoden min for å kvalitetssjekke intervjuguiden og for å bli tryggere i rollen som intervjuer. Dette gjorde jeg ved å utføre fullt intervju på en engelsklærer jeg har kjennskap til, med lydopptak, transkribering og analyse. Like etter intervjuet fikk læreren se intervjuguiden også stilte jeg noen spørsmål om intervjuet, utføringen av det og spørsmålene mine for å kvalitetssjekke at alt var forståelig og ikke for gjentakende.

Det første som måtte gjøres før pilotintervjuet kunne gjennomføres var å lage en intervjuguide. For å lage den var det viktig for meg å tenke «hva er det jeg vil finne ut?» «hva er det jeg vil ha svar på?». Så med disse refleksjonene i bakhodet designet jeg en intervjuguide hvor jeg har sett ut fire sentrale begreper, disse er: undervisvurdering, lærelyst, motivasjon og mestring. Spørsmålene ble formulert på en slik måte at informantene fikk reflektere rundt begrepene, sin egen praksis og de største utfordringene med det å skulle ha fokus på de forskjellige begrepene. Intervjuguiden endte opp med å inneholde 11 spørsmål (se vedlegg 1).

Da jeg skulle gjennomføre pilotintervjuet så tok jeg kontakt med en engelsklærer på mellomtrinnet som ville stille som intervjuobjekt. Pilotintervjuet ble gjennomført digitalt, da dette var mest hensiktsmessig for intervjuobjektet. Spørsmålene som ble stilt var de samme som skulle brukes i intervjuet med informantene mine, for å se omtrent hvor lang tid intervjuet tok, og om spørsmålene jeg hadde ikke var vanskelig formulert. Pilotintervjuet ble tatt opp med lydopptaker, og på denne måten fikk jeg testet at utstyret jeg skulle bruke fungerte som det skulle. Etter pilotintervjuet var ferdig ble det transkribert, og jeg fikk prøve meg på koding og analyse av materialet. Piloteringen førte til at jeg fikk utviklet instrumentet slik at intervjuene med informantene mine ble gjennomført på best mulig måte.

Gjennom prosessen med pilotintervjuet og transkriberingen av det innsamlede datamaterialet ble jeg mer observant på hvordan jeg ville gjennomføre de andre intervjuene. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg også bekreftet at antall spørsmål i intervjuguiden var tilstrekkelig, og at åpenheten i spørsmålene var med på at informanten produserte gode reflekterende svar. Jeg fikk også noen tips om eventuelle omformuleringer fra intervjuobjektet og i samarbeid med min veileder, for at spørsmålene skulle forståes på rette måten og for å komme mer inn på min problemstilling. For eksempel så ble et par av spørsmålene spisset inn på temaet ved å legge til «i engelskundervisningen» eller «i engelsk», da det på denne måten legges vekt på at det er

engelskundervisningen som er fokusområdet. En fullstendig versjon av intervjuguiden vil ligge tilgjengelig som vedlegg (se vedlegg 1).

### 3.2 Utvalg og avgrensning

I denne masterstudien deltok tre informanter, som alle er engelsklærere på mellomtrinnet. På forhånd hadde jeg ingen krav om alder, ansiennitet, kjønn, bosted, o.l., eneste kravet var at vedkommende måtte være engelsklærer på mellomtrinnet.

Når jeg skulle finne informanter måtte jeg aller først skrive et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2). Jeg bestemte meg for at jeg trengte tre informanter for å sikre at jeg fikk samlet inn nok datamateriale til oppgaven. Jeg valgte å skrive ut informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet og ta kontakt med skoler i distrikts-Norge istedenfor å sende e-poster, da jeg tenkte at dette ville øke sjansene for at noen ønsket å delta i min studie. Det viste seg at det skulle bli vanskelig å rekruttere informanter, så jeg endte med å måtte ta kontakt med tre lærere jeg kjente fra før og høre om noen på deres arbeidsplass kunne tenke seg å delta i denne masterstudien.

Utvalget mitt av informanter består av tre engelsklærere som jobber på mellomtrinnet, hvor en av lærerne jobber på 5. trinn, en på 7. trinn og en på 6. og 7. trinn. De tre lærerne jobber på tre ulike skoler og har ikke kjennskap til hverandre. Jeg ønsket å gå i dybden på erfaringene til disse tre engelsklærerne, og høre hvordan de bruker undervisvurdering for å fremme lærelyst i deres engelskundervisning. Alle tre lærerne jobber på barneskoler med klassetrinnene 1.-7. Informantene mine er alle relativt nyutdannede engelsklærere med 3-4 års erfaring i engelskfaget. To av lærerne var kontaktlærer og en av de var faglærer, og alle lærerne hadde klasser på rundt 20 elever. To av informantene jobber på mellomstore skoler, og en informant jobber på en stor skole. Samtykkeskjemaene ble skrevet under og samlet inn før utføringen av intervjuet, så alle informantene leverte informert samtykke før oppstart av datainnsamlingen begynte. Alle tre intervjuene ble gjennomført fysisk, med lydopptaker, notatblokk, samtykkeskjema og intervjuguide som utstyr. Tabellen under viser en oversikt over alle tre intervjuene og hvor lange de var.

**Tabell 1:** Intervjuinformasjon

	Tid	Sider (font: calibri, skrift str: 11)	Antall ord
Lærer A	20 min 25 sek	4	2747
Lærer B	24 min 06 sek	4	2794
Lærer C	22 min 24 sek	4	2592

### 3.3 Transkripsjon av datamaterialet

Datamaterialet som kom ut av de tre intervjuene ble først transkribert ordrett, hvert eneste ord, i hvert sitt dokument. Denne transkripsjonsmetoden ble valgt for å få med seg alt, og for ikke å gå glipp av noe fra intervjuene. Det ble ikke lagt inn noen personopplysninger i dokumentet, og kodene «I» for intervjuer og «O» for objekt ble brukt for å skille mellom hvem som sa hva.

### 3.4 Analyseprosessen

I denne delen av oppgaven blir intervjuene jeg har gjennomført analysert. Gjennom analysen skal man finne ut hva intervjuene har å fortelle, og det er viktig å få frem innholdet i intervjuet på en mest mulig saklig måte (Dalland, 2017, s. 87). Gjennom tolkningen søker man meningen i det man har fått vite, og svarene man får gjennom analysen skal bidra til å belyse problemstillingen (Dalland, 2017, s. 87-88). Datamaterialet i kvalitative studier kan ofte være svært omfattende, og gjennom analyseprosessen vil man få en oversikt over materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Analysemetoden for denne studien har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Forskeren i en fenomenologisk tilnærming ønsker å forstå den dypere meningen med et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-100), og målet med en hermeneutisk tilnærming er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i datamaterialet, noe jeg i denne masteroppgaven ønsker å gjøre gjennom å fortolke intervjuene og se på meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 37-39).

#### 3.4.1 Analysemetode

Når jeg skulle analysere datamaterialet fra intervjuene valgte jeg å kode transkripsjonene. For å kode og kategorisere mine transkripsjoner så gikk jeg systematisk gjennom transkripsjonene og identifiserte elementer som kunne gi meg informasjon om eller til min problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 191), før de ble til større kategorier. I denne fasen av masterstudien startet jeg med å kode hver enkelt av transkripsjonene fra intervjuene med engelsklærerene individuelt først. Her ble de direkte transkripsjonsutdragene satt inn i en

tabell, og jeg brukte fenomenologisk meningsfortetting for å systematisere analysen og gjøre det enklere å navigere seg fram for å identifisere tema. Kvale & Brinkmann (2015, s. 232) beskriver en meningsfortetting som en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Altså, at man tar et lite avsnitt og komprimerer det ned til en setning eller to hvor den umiddelbare meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). I denne meningsfortettingen unngikk jeg å tolke datamaterialet, da det var meningene til informantene mine jeg ønsket skulle komme frem. Dette ble gjort med hele intervjuet på denne måten:

**Tabell 2:** Eksempel på fenomenologisk meningsfortetting

Direkte transkripsjon ord for ord	Fenomenologisk meningsfortetting
Også tror jeg igjen at dette å se dem er veldig viktig, og gi skryt og se. Ikke si sånn så bra, men at man ser at det var det som var bra, at man er litt spesifikk med rosen, for eksempel «nå har du forbedret lesehastigheten din, eller du har forbedret uttalen din på noen ord kanskje og litt sånt. Det tror jeg kan være motiverende. (Lærer B)	Det er viktig å se elevene og gi spesifikk ros. Dette kan være motiverende.

Det neste steget i analyseprosessen min ble å innta en hermeneutisk tilnærming og fortolke transkripsjonene og identifisere begreper og mening i intervjuene. I hermeneutikken er man altså ute etter å forstå delene av datamaterialet i lys av helheten, og tolkningen av intervjuetekster kan sees på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor meningen til teksten får oppmerksomheten (Thagaard, 2018, s. 37). I den hermeneutiske fortolkningen fortolket jeg altså intervjuutdragene for å kunne forstå en dypere mening i det som ble presentert (Thagaard, 2018, s. 37). Eksempel på hvordan dette ble gjort ligger i tabellen under.

**Tabell 3:** Eksempel på hermeneutisk fortolkning

<b>Direkte transkripsjon ord for ord</b>	<b>Fenomenologisk meningsfortetting</b>	<b>Hermeneutisk fortolkning</b>
Også tror jeg igjen at dette å se dem er veldig viktig, og gi skryt og se. Ikke si sånn så bra, men at man ser at det var det som var bra, at man er litt spesifikk med rosen, for eksempel «nå har du forbedret lesehastigheten din, eller du har forbedret uttalen din på noen ord kanskje og litt sånt. Det tror jeg kan være motiverende. (Lærer B)	Det er viktig å se elevene og gi spesifikk ros. Dette kan være motiverende.	Det å se hver enkelt elev er viktig.  Det å gi elevene spesifikk ros og tilbakemeldinger som viser progresjon kan være motiverende.

Den neste tabellen viser et eksempel på hvordan jeg har analysert intervjuene ved å vise til noen få eksempler fra analyseprosessen av intervjuet til lærer C.

**Tabell 4:** Utdrag fra analyse av lærer C sitt intervju

<b>Direkte transkripsjon ord for ord</b>	<b>Fenomenologisk meningsfortetting</b>	<b>Hermeneutisk fortolkning</b>
«Det synes jeg har blitt mye lettere etter at vi ble heldigitale [...] Så der kan jeg på en måte gi dem tilbakemelding, også på det skriftlige arbeidet kan jeg på en måte, både i timene og hjemme, da kan jeg gi dem tilbakemelding med en gang uansett om hjemme eller på skolen. Da kan vi på en måte ta det igjen når vi kommer tilbake på skolen, for da kan de gå inn og se på tilbakemeldingene jeg har skrevet, så det er på en måte at jeg gir dem litt underveisvurdering	Digitale gjør det lettere å gi tilbakemeldinger til elevene både hjemme og på skolen. Bruker tid på tilbakemeldingene for å forbedre arbeid.	Lettere å gi tilbakemeldinger til elevene med en gang med digitale verktøy.  Opptatt av å følge med på elevene sin progresjon og jobbe videre på arbeid med utgangspunkt i skriftlige tilbakemeldinger

<p>at jeg gir dem en tilbakemelding på det de gjør, også bruker vi da tid på å utbedre eller forbedre det og jobbe videre med det.»</p>		
<p>«Mellomtrinnet er en veldig utfordrende gruppe og jobbe med. Man må på en måte være veldig kreativ når det kommer til arbeidsmetoder, også er de veldig forskjellige. [...] Klart noen synes noe er kjedelig, så synes noen det er gøy også, så derfor er det viktig å treffe alle sammen, man må komme innom noe alle føler at de liker og mestrer, og synes er gøy.»</p>	<p>I arbeid på mellomtrinnet må man være kreativ med arbeidsmåter. Det er viktig å legge opp til at alle føler mestring og liker undervisningen</p>	<p>Viktig å tilpasse opplæringen på mellomtrinnet for å opprettholde lærelyst</p> <p>Man må variere arbeidsmetoder for at elevene ikke skal kjede seg</p> <p>Alle elevene må føle mestring</p>
<p>«Jeg føler at om der bare er mye negative tilbakemeldinger så gir de litt opp, så det med positive tilbakemeldinger prøver jeg å ha veldig fokus på. Så det at de hvert fall føler at de har mestret noe, selv om det er langt ifra perfekt tror jeg er veldig viktig.»</p>	<p>Ikke bare gi negative tilbakemeldinger, fokus på det positive. Da føler elevene mestring.</p>	<p>Fokusere på å gi positive tilbakemeldinger da det er viktig for at elevene skal føle mestring for å opprettholde lærelyst</p>

Eksempelet over viser et utdrag av hvordan jeg gjennom analyseprosessen har arbeidet med fenomenologisk meningsfortetting og hermeneutisk fortolkning. Ved å analysere på denne måten har jeg funnet viktige måter å arbeide på som lærerne var opptatt av i arbeid med undervisningsvurdering for å fremme lærelyst. Det er dog viktig å understreke at det som har blitt vist til i tabellene er hentet frem som eksempler for å synliggjøre fremgangsmåten.



Deretter sammenlignet jeg analysen fra hvert intervju med engelsklærerne for å se hva hovedfunn jeg hadde. De endelige funnene mine ble så systematisert i en tabell hvor jeg satt opp hvilke begreper og prinsipp som gikk oftest igjen i intervjuene med engelsklærerne, og de funnene som skilte seg ut. I denne prosessen ble det dannet større kategorier. I tabellen under er hovedbegrepene mine plassert øverst i hver sin kolonne; undervisvurdering og lærelyst. Deretter ble de endelige funnene mine plassert som egne kategorier inn i tabellen. Undervisvurdering og lærelyst er begreper som engelsklærerne eksplisitt ble spurt om med utgangspunkt i intervjuguiden, og motivasjon og mestring ble spurt om som underkategori av lærelyst. De andre kategoriene ble til gjennom analysen av datamaterialet. Kategoriene er plassert under hovedkategoriene undervisvurdering og lærelyst, mens rekkefølgen på plasseringen er tilfeldig.

**Tabell 5:** Endelige funn

<u>Undervisvurdering</u>	<u>Lærelyst</u>
Undervisvurdering for å oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring	En motiverende undervisning
Tilbakemeldingsinteraksjoner	Å legge til rette for mestringsfølelser
Elevene som aktive deltagere i undervisvurderingen	Treffe elevenes interesser
Oppfølging og progresjon	Å arbeide for at elevene skal tørre å snakke engelsk

### 3.5 Reliabilitet og validitet

Når man skal gjennomføre et forskningsarbeid må man som forsker tenke over begrepene reliabilitet og validitet. Forskningen sin kvalitet handler ikke bare om resultatet som forskeren kommer frem til, men også hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

Reliabilitet handler om pålitelighet, og en kritisk vurdering av prosjektet for å se om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). I min

masteroppgave har jeg gjennomført tre intervju med tre informanter, og da er det viktig at jeg som forsker er oppmerksom på min egen subjektivitet, da denne er en del av konteksten som funnene skal forstås innenfor (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det er også viktig at leseren kan stole på at jeg som forsker har transkribert og analysert datamaterialet på en systematisk og lik måte for alle tre intervjuene som er gjennomført. Derfor tok jeg noen grep for å sikre reliabilitetsaspektet i min studie.

I intervjuene som ble gjennomført lot jeg intervjuobjektene snakke så fritt som mulig uten at jeg som forsker blandet meg inn i svarene. Jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål, som ble formulert åpent og ikke ledende. Jeg var også opptatt av at informantene mine ikke skulle svare basert på hva de tenkte jeg ville høre, men at jeg var ute etter deres opplevelser og erfaringer. Problemstillingen min er rettet mot et spesielt fenomen jeg ønsket å få en bedre forståelse av, noe som gjorde at det ble satt noen krav til de som ble intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226).

Når det gjelder reliabilitet til transkripsjon, så er en transkripsjon en konkret omdanning som tar en muntlig samtale og gjør den til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). En måte å arbeide på for å teste reliabilitet er å la to forskjellige personer hver for seg transkribere et intervjuopptak for så å la et dataprogram sette opp en liste over og føre statistikk på antall ord som er ulike i de to forskjellige transkripsjonene, og dermed utføre en kvantifisert reliabilitetsjekk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Da denne masterstudien bare er gjennomført av en person, måtte jeg bruke andre metoder for å forsikre reliabilitet i transkripsjonsfasen. En transkripsjon av et intervjuopptak vil alltid kunne ha ulikheter, dette handler om den som transkriberer, og det kan komme helt ned til hvor man setter komma i en setning. I denne masterstudien har alle tre intervjuene blitt tatt opp med samme lydopptaker, med samme intervjuguide og transkribert ordrett, slik at informantene sine ord kommer frem uten tolkning fra meg som forsker.

Begrepet validitet handler om gyldigheten av resultatene av forskningen og hvordan jeg har tolket datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet dreier seg om man som forsker har målt det man sier eller tror man har målt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Når jeg skulle velge metode for denne studien tenkte jeg først ut hva jeg ønsket å se nærmere på. Først når dette var på plass ble det valgt metode for masterstudien. På denne måten kan jeg sikre validiteten av studien, da et kvalitativt intervju er mest hensiktsmessig når jeg er ute etter å finne ut hvordan engelsklærere opplever eget arbeid med undervisvurdering for å fremme lærelyst.

Når man skal vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet, er spørsmålet «hva er korrekt transkripsjon?» umulig å besvare. Det eksisterer ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) peker heller på spørsmålet «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» som et mer relevant spørsmål. Siden jeg er ute etter meningen i det som blir sagt i intervjuet, holdt det for meg å få ned en ordrett transkripsjon, mens pauser og tonefall ikke er like viktig som det vil være i en lingvistisk analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212). Som forsker kan man styrke validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen, og for eksempel se om alternative perspektiver kan gi en relevant forståelse (Thagaard, 2018, s. 189). I tolkningsfasen av min analyseprosess var jeg opptatt av å være så objektiv som mulig, og heller ikke ta ting som engelsklærerne sa ut av konteksten de ble sagt i og legge dem ny mening. Jeg var opptatt av å være sann til det informantene mine sa, og få frem deres meninger og opplevelser.

### 3.6 Forskningsetiske vurderinger

Når det gjelder forskningsetiske vurderinger så er der mange forskjellige faktorer jeg som forsker må ta hensyn til. Siden jeg skulle håndtere diverse personopplysninger var det viktig å tenke på personvern med tanke på informantene mine. Siden jeg brukte intervju som forskningsmetode tok jeg også lydopptak av intervjuene med mine informanter, og derfor måtte å søke til NSD om godkjenning av studien min (se vedlegg 3), slik det står i personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2018, s. 22).

Når man ser på det etiske perspektivet ved transkripsjon, så er det viktig å beskytte konfidensialiteten til både intervjupersonene, og personene og institusjonene som tas opp i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Lydopptakene og transkripsjonene fra intervjuene med mine informanter har blitt lagret trygt, og lydopptakene ble slettet etter at transkripsjonen og analysen var fullført. Informantene mine har også fått beskjed om at transkripsjonene skal bli slettet innen en satt dato (se vedlegg 2).

Som forsker har jeg et ansvar om å gi forskningsdeltakerne informasjon om forskningsfeltet, formålet med forskningen og hvem som har finansiert prosjektet. I tillegg skal informantene ha informasjon om som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skal bli brukt og følgene ved å delta i prosjektet (NESH, 2016). Dette handler om at deltakerne skal ha kontroll over opplysningene om seg selv, og respekten for deres råderett over eget liv (Thagaard, 2018, s. 23). Dette kalles et informert samtykke, og her skal man sikre seg at deltakerne deltar frivillig, og informerer dem om at de har rett til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene som deltok i denne studien fikk utdelt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som de måtte skrive under på for å være med som informant (se vedlegg 2). Som forsker må man i denne sammenhengen være forsiktig med hva informasjon man gir om prosjektet, slik at deltakerne sin atferd og svar i intervjuet ikke blir påvirket av det (Thagaard, 2018, s. 23). Samtidig er det viktig å tenke over at fullstendig informasjon om design og formål forhindrer at deltakerne villedes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105).

Når det gjelder konfidensialitet, skal man som forsker sikre at identiteten til deltakerne forblir skjult (Thagaard, 2018, s. 24). Siden jeg i min oppgave har gjennomført intervju, ble det viktig for meg å bruke pseudonymer eller kodenummer når jeg transkriberte intervjuene (Thagaard, 2018, s. 24). Derfor har jeg valgt å gi de tre forskjellige informantene mine tittelen lærer A, lærer B og lærer C. Hvem som fikk hvilken tittel har jeg trukket tilfeldig, og på denne måten anonymisert det så godt som mulig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) skriver at et etisk dilemma med konfidensialitet kan være at anonymitet skal beskytte de som deltar i forskingsprosjektet, men det kan også gi et alibi til forskeren for å kunne tolke utsagn uten å bli motsagt. For å sikre at dette ikke skulle oppleves slik for informantene i denne masterstudien har jeg på en transparent måte beskrevet min analyseprosess og hvordan jeg har kommet frem til de funnene jeg har.

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg vise til hvilke funn jeg har kommet frem til gjennom analyseprosessen min. Kapittelet er bygd opp basert på underkategoriene og temaene som ble synlige i analysen, og som ble presentert i tabell 5. Funnene er sentrale i arbeidet med å prøve å besvare problemstillingen min: *«Hvordan opplever et utvalg lærere arbeid med undervisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet?»*. Sitatene som blir brukt i dette kapittelet blir trukket frem som eksempler som representerer funnene mine i denne studien.

### 4.1 Undervisvurdering

Alle lærerne ble spurt om hva de legger i begrepet undervisvurdering. Engelsklærerne viser en enighet om at det handler om å se hvordan elevene ligger an. Lærer A presiserer at det handler om å passe på om elevene trenger hjelp til noe, faller av lasset eller trenger større utfordringer. Fokuset til lærer A viser at hen er opptatt av hva som skal til for at elevene skal få læringsutbytte. Eksempelet under fra lærer A viser dette godt:

«At du skal følge med på hvordan elevene ligger an, om det er noe de trenger hjelp til, om det er noen som faller av lasset eller om noen trenger større utfordringer for å kunne henge med, og det har man jo i alle klasser.»

Lærer B trekker frem elevene sin rolle i undervisvurderingen, og at de er med på å vurdere hva de kan og hva de har lyst å lære. Lærer C får videre frem noe av det mest essensielle i undervisvurderingen. Det blir vist tydelig i dette sitatet:

«Altså når de jobber med oppgaver gir vi dem på en måte både tilbakemelding på hvordan de kan forbedre arbeidet sitt, det er noe vi gjør hele tiden.»

Lærer C forstår altså undervisvurdering som noe som skjer hele tiden i de tilbakemeldingene man gir elevene.

#### 4.1.1 Undervisvurdering for å oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kommer tydelig frem som et viktig prinsipp i intervjuene med informantene, og dette var noe som ble trukket frem i intervjuene av alle tre engelsklærerne i forbindelse med bruken av undervisvurdering i klasserommet for å øke lærelyst. Både lærer A, B og C nevner at det å tilpasse undervisningen til alle elevene er en av de mest utfordrende oppgavene i engelskundervisningen og skolen generelt. Når lærer A ble spurt om hvordan hen

arbeid med undervisvurdering for å øke lærelyst i engelskfaget hos elevene, peker hen på å tilpasse til elevene sitt nivå:

«At du tilpasser det til deres nivå. Det er det det alltid går tilbake til. Det er ikke vits at du lager et opplegg som flyver over hodet på dem. Tilpassing er vel det viktigste ordet du finner på en skole, det skal være tilpasset individet alltid.»

Her viser lærer A at hen er opptatt av at undervisvurderingen og undervisningsoppleggene skal legge til rette for læring for alle elevene uansett hvilket nivå de er på. Lærer B peker på at det kan være vanskelig å tilrettelegge med tanke på nivåforskjellene blant elevene. Lærer B trekker derimot frem et tiltak hen bruker for å kunne tilpasse undervisningen til disse nivåforskjellene i klasserommet:

«Av og til prater jeg også litt med dem, der må jeg gjerne kombinere norsk og engelsk, på grunn av nivåforskjeller.»

Her er lærer B opptatt av at for at engelskundervisningen skal være tilpasset alle elevene bruker hen både det norske og engelske språket når hen snakker med elevene.

#### 4.1.2 Tilbakemeldingsinteraksjoner

Når engelsklærerne ble spurt om hvordan de arbeider med undervisvurdering på mellomtrinnet nevnte både lærer B og C at de bruker tilbakemelding som en del av undervisvurderingen i engelsk. Lærer C skilte seg ut ved å nevne det digitale aspektet ved undervisvurdering og tilbakemeldingspraksisen og hvordan det kan påvirke arbeidsmetodene. Hen trekker frem at det digitale blir brukt som et verktøy til å kunne gi tilbakemelding med en gang elevene er ferdige med et arbeid, uavhengig av om de jobber hjemme eller på skolen.

«Det synes jeg har blitt mye lettere etter at vi ble heldigitale [...] Så der kan jeg på en måte gi dem tilbakemelding, også på det skriftlige arbeidet kan jeg på en måte, både i timene og hjemme, da kan jeg gi dem tilbakemelding med en gang uansett om hjemme eller på skolen. Da kan vi på en måte ta det igjen når vi kommer tilbake på skolen, for da kan de gå inn og se på tilbakemeldingene jeg har skrevet, så det er på en måte at jeg gir dem litt undervisvurdering at jeg gir dem en tilbakemelding på det de gjør, også bruker vi da tid på å utbedre eller forbedre det og jobbe videre med det.»

Et viktig aspekt av tilbakemeldingspraksisen som lærer C poengterer i sitatet over er at tilbakemeldingene brukes til å forbedre det elevene arbeider med. Tilbakemeldingene som elevene får, har da en hensikt og et formål om å utvikle elevene sin kompetanse.

Tilbakemeldinger var et tema som også ble tatt opp av lærer C i forbindelse med lærelyst og mestring:

«Det å gi dem gode og konkrete tilbakemeldinger på det de gjør, også selv om det er mange feil og mangler og sånt, så er det veldig viktig å påpeke det som er positivt i arbeidet deres. For det er på en måte det, jeg føler at om det bare er mye negative tilbakemeldinger så gir de litt opp. [...] Så det at de hvert fall føler at de har mestret noe, selv om det er langt ifra perfekt tror jeg er veldig viktig.»

Både lærer B og lærer C er opptatt av å kunne gi tilbakemelding på det muntlige arbeidet i engelsk. Både leseflyt og den engelske uttalelsen ble trukket frem som sentrale punkt tilbakemeldingene ble fokusert på. Lærer B kommenterer på den muntlige kompetansen som blir presentert i kunnskapsløftet:

«Så vi har vel hatt ganske mye fokus på muntlig, det å gjøre seg forstått som det står om i kunnskapsløftet, og mål og sånt.»

Som lærer B uttrykker i sitatet over blir det fokusert på utvikling av de muntlige ferdighetene i engelsk, og spesielt evnen til å kommunisere med andre og gjøre seg forstått. Dette ble også trukket frem av Lærer C som nevner at underveisvurderingen og tilbakemeldingene i engelsk ligner på de som blir gitt i norsk siden begge fagene er språkfag hvor det muntlige språket er viktig, mens de skriftlige tilbakemeldingene handlet mer om rettskriving.

Kvaliteten på tilbakemeldingene blir pekt på av lærer C som skiller mellom negative og positive tilbakemeldinger, og opplever at gode og konkrete tilbakemeldinger er viktig for å fremme lærelyst. Lærer C er også opptatt av å gi positive tilbakemeldinger for at elevene skal få mestringsfølelse i engelskfaget. Det blir pekt på at tilbakemeldinger som går direkte på setningsoppbygging, endelser i ord, uttalelse og leseflyt går igjen i underveisvurderingen.

#### 4.1.3 Elevene som aktive deltakere i underveisvurderingen

Et begrep som bare blir trukket frem av lærer B er bevisstgjøring om hva elevene kan, har lyst å lære, og hva de har lært. Lærer B trekker frem bevisstgjøring som ideal hen ønsker å legge mer vekt på i sin engelskundervisning.

«Så tenkte jeg at kanskje dette med bevisstgjøring hos elevene da, på hva de kan og hva de har lyst å lære, og hva de har lært. [...] I hovedsak så tror jeg de får mest bevisstgjøring i de to samtalene, vi har på en måte en høst samtale og en vår samtale en til en med elevene, der vi går litt gjennom fagene og elevenes progresjon, går gjennom hva de trives med, hvordan de ligger an, osv.»

«Da tenkte jeg igjen da at dette kan jeg helt sikker bli mye bedre til, hvor mye bevisstgjøring det er hos elevene.»

Lærer B er opptatt av at elevene får være en del av læringsprosessen og er bevisste på egen læring i engelskfaget.

#### 4.1.4 Oppfølging og progresjon

Alle tre lærerne var opptatt av oppfølging og progresjon hos elevene. Lærer B var den eneste av læreren som nevnte ros som viktig i underveisvurderingen for å fremme lærelyst:

«Også tror jeg igjen at dette å se dem er veldig viktig, og gi skryt og se. Ikke si sånn så bra, men at man ser at det var det som var bra, at man er litt spesifikk med rosen, for eksempel «nå har du forbedret lesehastigheten din, eller du har forbedret uttalen din på noen ord kanskje og litt sånt. Det tror jeg kan være motiverende.»

Lærer A peker på hvor viktig det er at alle elevene får den oppfølgingen de trenger og skal ha, men at dette kan være vanskelig å oppnå på grunn av ressursmangel:

«En av de største utfordringene er vel å ha nok voksne om man har et klasserom med store sprik på hvordan de ligger kunnskapsmessig. At der er noen som alltid kan hoppe inn, for det er der ikke alltid. Så da er det bare å plassere seg på den mest strategiske plassen og ja, plukke opp det som må plukkes opp. [...] Man skulle egentlig ha vært litt flere personer i klasserommet av og til. For å klare å være på og pushe dem når de trenger det. For du skal jo være en pådriver hele tiden. [...] Det at alle elevene får den oppfølgingen de trenger er en stor utfordring.»

## 4.2 Lærelyst

Når engelsklærerne ble spurt om hva de legger i begrepet lærelyst trakk både lærer A og lærer B tråder til motivasjonsbegrepet som viktig innenfor lærelyst. Lærer A koblet det til lysten elevene har til å bli bedre og undersøke nye temaer i engelsk. I tillegg trakk hen inn nytteaspektet, og at det er viktig at elevene ser nytteverdien i det som de skal lære. Lærer B og C hadde en annen vinkling av begrepet, hvor læreren også var en viktig faktor. Lærer B pekte



på at det å som engelsklærer kunne vise elevene at man ikke skal være redd for å gjøre feil, og legge opp til kjekke ting i undervisningen. Lærer C hadde også fokuset på hva engelsklæreren kan gjøre for å skape lærelyst i engelskfaget:

«Det ligger jo i ordet på en måte, altså hva er det som gir elevene lyst til å lære det de skal, hva er det vi kan gjøre for elevene for at det skal være lystbetont for dem, tenker jeg.»

Utvikling av motivasjon for å lære engelsk, ikke være redd for å gjøre feil, og hvilken rolle engelsklæreren har i å legge til rette for lærelyst i engelsk er viktige poeng som informantene nevnte i forbindelse med begrepet lærelyst.

#### 4.2.1 En motiverende undervisning

Alle tre engelsklærerne ble spurt om motivasjon innenfor engelskfaget, og dette er noe alle tre lærerne ser på som viktig. Varierte arbeidsmetoder blir pekt på av lærer C som en motivasjonsfaktor, da en ensformig undervisning kan gjør at elevene faller av:

«Det at det blir mye gjentakning, og igjen så er det disse svake elevene som blir mye opp igjen og opp igjen med det samme, som er veldig demotiverende for dem da. Det er nesten mer ødeleggende enn hva det er motiverende, og der igjen så kommer det frem dette med at det er viktig å finne frem arbeidsoppgaver som motiverer dem litt.»

Lærer C trekker frem at elevene på et lavere nivå i engelsk får mye gjentakelse i undervisningen og at dette kan være mer ødeleggende enn motiverende. Lærer C peker på at for at dette ikke skal skje må arbeidsoppgavene være motiverende for elevene, og det er viktig å tilrettelegge undervisningen for motivasjonen til elevene. Lærer C nevnte at hans opplevelse var at elever på mellomtrinnet ble motivert av å jobbe med digitale verktøy. Lærer B trekker også frem at det kan være en motivasjonsfaktor for elevene å oppleve nytteverdien av å kunne det engelske språket.

#### 4.2.2 Å legge til rette for mestringsfølelser

Mestringsbegrepet viser seg også å være noe alle tre engelsklærerne er opptatt av. Det å skulle produsere opplegg som skal være tilpasset nivået til alle i klassen slik at alle skal føle mestring blir trukket frem som utfordrende av lærer C, men viktig for motivasjonen og lærelysten til elevene. I tillegg peker hen også på at som engelsklærer på mellomtrinnet må man være kreativ i valg av arbeidsmetoder, da alle elevene er forskjellige og synes ulike ting er interessante og kjedelige. Dette oppleves som noe som er viktig for at alle elevene skal

oppleve at engelskundervisningen bygges på noe de liker og mestrer. Lærer A kobler mestringsbegrepet til motivasjon, og at elevene sin mestringsfølelse er et viktig grunnlag for å skape motivasjon:

«Motivasjon er jo det at der er noen som kan gi dem mestringsfølelser hele tiden.»

Det å gi elevene mestringsfølelser blir altså opplevd som noe som kan være med å bidra til motivasjon hos elevene. Spesifikk ros, positive tilbakemeldinger og vise at man ser elevene blir også trukket frem av lærer B.

#### 4.2.3 Treffe elevene sine interesser

I forbindelse med lærelyst ble det å legge opp engelskundervisningen slik at den treffer elevene sine interesser understreket som sentralt av alle engelsklærerne som ble intervjuet. Både lærer A og lærer B trekker frem gaming i forbindelse med det engelske språket og at elevene som driver med gaming gjerne er gode i engelsk. Dette snakker lærer B om i dette sitatet:

«Det å relatere det til alt elevene gjør da, for jeg har jo elever som er veldig god på terminologi som ligger i gamingspråket for eksempel, jeg har veldig mange elever som ser veldig mye på Youtube sånn at det og at de skal få lov å vise frem litt da. [...] De får snakke om det og fortelle ikke sant, og det å få snakke om sine interesser, for det er noe de brenner for, noe de har sett på Youtube, eller at de satt og spilte noe, der er mange som snakker engelsk når de spiller med folk fra hele verden for eksempel. [...] Så jeg har en del elever som driver med sånt, så det tror jeg kan være motiverende.»

Her trekker lærer B også inn motivasjonsbegrepet i forbindelse med å treffe elevene sine interesser. I tillegg kan man se at det kommunikative aspektet med det engelske språket også kommer til syne. Lærer A mener at det er viktig å tilpasse til elevene sitt nivå og komme innom noe alle interesserer seg for, men trekker dog frem at det kan være en utfordring å treffe interessene til alle elevene, et punkt som går igjen i alle intervjuene:

«Det kan være utfordrende å legge opp undervisningen på en slik måte at man treffer interessene til alle elevene.»

Alle engelsklærerne opplever at det kan være motiverende for elevene å få bruke sine interesser i engelskundervisningen, og at dette kan fremme lærelyst i engelsktimene.

#### 4.2.4 Å arbeide for at elevene skal tørre å snakke engelsk

Det å fokusere på at det ikke er farlig å gjøre feil eller prøve seg frem er noe alle engelsklærerne pekte på som viktig i engelskundervisningen. Lærer B pekte på læreren sin rolle i arbeidet med akkurat dette:

«Det å kunne som lærer da å ikke være redd for å gjøre feil for å vise elevene at det er greit å gjøre feil er viktig.»

Det å arbeide med at elevene er trygge på å tørre å snakke og prøve seg frem vil ifølge lærer C være sentralt for at elevene skal lære noe i engelskfaget:

«Man må ha en gruppe der det er veldig trygt å lære. At det er trygge rammer der, at de kan tørre å gjøre feil. Det er sånn man må jobbe med fra dag en, og det merkes veldig fra gruppe til gruppe hvor trygge de er på hverandre. [...] Om man sier feil så spiller det ingen rolle, så lenge man tørr å prøve. Det er kjempeviktig i engelsk. Det er liksom det å trygge dem på at det er lov å gjøre feil da. Og det er på en måte sånn man lærer, det å tørre å snakke, veldig vanskelig om man har den sperren.»

Lærer C peker på noe viktig i dette sitatet. Det å tørre å si feil og motvirke den sperren som ofte kan oppstå i engelsk. Det å gjøre klasserommet en trygg plass for elevene å lære å bruke det engelske språket er ifølge informantene mine et viktig aspekt som engelsklærer. Lærer C snakker om at dette også er noe man som engelsklærer må jobbe med fra dag en, noe som viser hvor viktig dette er for elevene sin læring. Her peker lærer C også på at det er viktig å gi positive tilbakemeldinger til elevene, og jobbe for at undervisningen er forutsigbar for å arbeide mot at elevene tør å snakke engelsk i timene. Lærer A er opptatt av at et trygt klasserom gjør at elevene åpner seg mer og blomstrer i engelskundervisningen.

#### 4.3 Oppsummering av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere funnene mine fra analysen og vise til sentrale funn i engelsklærere sitt arbeid med undervisvurdering og lærelyst.

Både lærer A, B og C bruker undervisvurdering som et viktig verktøy for å oppnå prinsippet om tilpasset opplæring for alle elevene, men at dette er en av de mest utfordrende oppgavene lærerne har. Læreren si kombinerings av norsk og engelsk blir av lærer B hentet frem som et tiltak for å legge til rette for alle elevene. Tilbakemelding er et begrep som både lærer B og C legger frem som viktig i undervisvurderingen i engelskfaget. Kvaliteten på tilbakemeldingene som blir gitt pekes på av lærer C. Gode og konkrete tilbakemeldinger som

handler om hvordan elevene kan utvikle og forbedre seg blir nevnt i arbeid med underveisvurdering. Lærer B er også opptatt av elevenes bevisstgjøring i tilbakemeldingspraksisen, og at de har informasjon om hva de kan, hva de har lyst å lære og hva de har lært. Lærer A snakket også om at mangelen på tid og ressurser for å kunne følge opp elevene slik de har krav på er en utfordring.

Når engelsklærerne snakket om lærelyst, så både lærer A og B forbindelser mellom motivasjonsbegrepet og lærelyst. Lærer B og C var også opptatt av hvilken del læreren spilte i arbeidet med å skape lærelyst og motivasjon. Digitale verktøy ble pekt på av lærer C som en viktig motivasjonsfaktor hos elevene på mellomtrinnet i engelsk. Varierte arbeidsmetoder ble nevnt som et viktig poeng i arbeidet med motivasjonen til elevene, da hen opplevde at gjentakning kunne være demotiverende og ødeleggende. Arbeid med digitale verktøy ble også trukket frem av lærer C for å være en positiv faktor både for å kunne gi elevene god underveisvurdering og tilbakemeldinger, i tillegg til det å skape motivasjon og lærelyst i elevgruppen.

Begrepet tilpasset opplæring ble også tatt opp når det ble diskutert hvor viktig mestringsfølelsen til elevene er, med det utgangspunkt at gjennom tilpasset opplæring vil elevene få en undervisning som utvikler og bygger opp mestringsfølelsen deres. Lærer A så også motivasjon og mestring i tilknytning til hverandre. Lærer A, B og C viste enighet i at det å treffe elevene sine interesser er viktig for motivasjonen og lærelysten. Lærer A og B trakk frem gaming spesifikt som en viktig interesse i elevene sitt liv. Et av hovedfunnene er også viktigheten av at elevene skal tørre å snakke engelsk. Dette var noe som alle tre engelsklærerne var opptatt av. Lærer C trekker frem at det er viktig at elevene tør å snakke og prøve seg frem, og at dette er grunnleggende for elevene si læring. Dette trygge miljøet er noe som engelsklærere må arbeide med å skape.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg vise de sentrale funnene mine fra analysen og se disse i sammenheng med kunnskapsgrunnlaget som består av teori og tidligere forskning på temaene som problemstillingen min belyser. Kapittelet vil være delt opp i underkapitler basert på kategoriene i funnene mine. Drøftingskapittelet vil ta utgangspunkt i og prøve å besvare problemstillingen min, som lyder slik:

*«Hvordan opplever et utvalg lærere arbeid med undervisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet?»*

### 5.1 Undervisvurdering

Funnene mine på undervisvurdering er at engelsklærerne som ble intervjuet viser en grad av enighet når det kommer til hva de legger i begrepet, og en grad av variasjon i hva som blir lagt vekt på. Når lærer A skulle fortelle hva hen la i begrepet undervisvurdering, ble det nevnt at det handler om å følge med hvordan elevene ligger an og om de trenger tilpasninger for å få læringsutbytte av undervisningen. Lærer C trekker frem et viktig aspekt i undervisvurderingen, nemlig at i undervisvurderingen skal lærere gi tilbakemeldinger om hvordan elever kan forbedre arbeidet sitt, og at det er noe lærere gjør hele tiden. Forståelsen til lærer A og lærer C av undervisvurdering er i tråd med hva Kunnskapsdepartementet (2022) legger i begrepet, hvor de skriver at undervisvurderingen skal være integrert i opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, øke kompetansen i fag og tilpasse opplæringen. Dette samsvarer med det lærer A og C sier om forbedring av arbeid, og det å finne ut hvordan elevene ligger an i engelskfaget.

Lærer B viser en til dels annen forståelse av begrepet, og peker på elevene sin deltakelse i undervisvurderingen. Lærer B sin forståelse av begrepet kan sees i forbindelse med det Black og Wiliam (2012, s. 15) skriver om at i formativ vurdering må elevene være aktivt involvert. Denne påstanden støttes også av Gamlem (2015, s. 29) som mener at undervisvurderingen bør aktivisere elevene i deres egen læring. Forståelsen til engelsklærerne om undervisvurdering kan altså kobles til ulike definisjoner man kan finne i litteraturen av begrepet undervisvurdering, men viser gjennom intervjuene at de fokuserer på forskjellige aspekt ved undervisvurdering.

#### 5.1.1 Undervisvurdering for å oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring

Et sentralt funn i denne studien er at alle tre engelsklærerne tydelig trekker frem tilpasset opplæring i forbindelse med undervisvurdering, men likevel med variasjoner i hvordan det

brukes. Lærer A trakk frem at det å tilpasse undervisningen til elevenes nivå er sentralt i arbeid med undervisvurdering for å fremme lærelyst. Alle elever har krav på at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Lærer A viser en forståelse av bruken av undervisvurdering som oppfyller det lovfestede kravet som elevene har på tilpasset opplæring. Det blir også presisert i Kunnskapsdepartementet (2022) sin definisjon på undervisvurdering at denne vurderingen skal brukes til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Gjennom undervisvurdering får lærer A innhentet kunnskap og informasjon hen kan bruke for å skape en undervisning som er tilpasset til elevene og på den måten skaper en lærelyst.

Lærer B peker på at det å tilpasse engelskundervisningen til alle elevene er en utfordrende oppgave. Det å skulle lære et andrespråk er en lang og kompleks prosess, hvor elevene må sette seg inn i både et nytt språk, en ny kultur, i tillegg til nye måter å tenke, føle og oppføre seg på (Brown, 2007, s. 1). Elevene lærer på ulike måter, og det er krevende som lærer å ta hensyn til en hel klasse. I tillegg er engelskfaget et språkfag som krever mye av elevene, som skal begynne å utvikle denne språkkompetansen i veldig tidlig alder (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 17). Den forbindelsen mellom utfordringene i å tilpasse opplæringen i engelskfaget til elevenes forutsetninger som lærer B trekker frem, og den komplekse jobben elevene har med å skulle lære seg et andrespråk viser at engelskundervisningen kan være utfordrende for både engelsklærer og elev. Det tydeliggjør også viktigheten av at undervisvurderingen brukes for å tilpasse undervisningen for å gjøre denne språklæringsprosessen best mulig for elevene, noe informantene i denne studien er opptatt av.

Noe som kom frem i analysen av datamaterialet i denne masterstudien er bruken av en kombinasjon av norsk og engelsk i engelskundervisningen for å tilpasse undervisningen til nivåforskjellene. En konsekvens av for mye bruk av førstespråket i tilbakemeldingsinteraksjonene vil kunne signalisere til elevene at læreren ikke har tro på elevenes kompetanse i å forstå og respondere på engelsk, noe som kan få negativ effekt på elevene si læring (Vattøy & Gamlem, 2020, s. 385). De peker på at det å bruke målspråket aktivt i tilbakemeldingspraksisen er sentral for å bidra til læring, og siden undervisvurdering er noe som foregår hele tiden i tilbakemeldingene som blir gitt til elevene vil det være aktuelt å se dette i lys av forskningsarbeidet til Vattøy og Gamlem (2020).

Funnene i denne studien tyder på at engelsklærerne henter ut informasjon gjennom undervisvurderingen som brukes for å få innblikk i hva hver enkelt elev trenger for å komme

seg videre for å utvikle kompetansen sin i det engelske språket. Ved å arbeide på denne måten blir undervisvurderingen brukt til å støtte elevene i deres læring og utvikling gjennom en tilpasset opplæring, i tillegg til å justere engelsklærernes egen undervisning mer tilpasset elevene sine forutsetninger (Gamlem, 2015, s. 29). Siden det engelske språket i økende grad er i bruk både i og utenfor skolesammenheng er det variasjoner av engelskkompetanse blant elevene. Derfor er det viktig at undervisvurderingen blir brukt for å fremme læring for alle uansett nivå.

### 5.1.2 Tilbakemeldingsinteraksjoner

Et viktig funn som ble pekt på av lærer B og C er bruken av tilbakemelding som en del av undervisvurderingen i engelskfaget for å fremme lærelyst. Lærer C skilte seg ut som eneste lærer som nevnte digitale verktøy og hvordan dette har påvirket undervisvurderingspraksisen. Det som kom frem som positivt med digitaliseringen er at lærer C får mulighet til å gi tilbakemelding på elevene sitt arbeid med en gang, uavhengig om elevene jobber hjemme eller på skolen. I tillegg synes lærer C det er positivt at elevene får mulighet til å gå tilbake og se på tilbakemeldingene og bruke de senere. Tilbakemelding er en viktig del av vurderingen som skjer i skolen (Sadler, 1989, s. 120) siden lærere gir tilbakemeldinger til elevene hele tiden. Derfor er det et sentralt funn at både lærer B og C peker på tilbakemelding i intervjuene som en viktig del av undervisvurderingen de bruker i engelskundervisningen for å fremme lærelyst.

Gjennom tilbakemeldinger får engelsklærerne mulighet til å hjelpe elevene videre i deres læringsprosess (Burner, 2018, s. 248), noe som kan sees på som kjernen av undervisvurdering. Lærer C er opptatt av at elevene skal bruke tid på å forbedre og arbeide videre med oppgavene de har fått tilbakemeldinger på. For at tilbakemeldingene skal ha påvirkning på elevene sin læringsprosess er det viktig at det blir satt av tid til å jobbe med tilbakemeldingene for å forbedre og videreutvikle arbeidet elevene får tilbakemelding på, noe lærer C er opptatt av. Dette er i tråd med Burner (2018, s. 254) som peker på at det er viktig at engelsklærere er veiledere og ikke redaktører for elevene, hvor fokuset bør ligge på hvordan man kan legge til rette for at elevene skal kunne lære mer og på bedre måter. Målet med undervisvurdering er at vurderingen skal brukes til videre læring (Burner, 2018, s. 254), og da er det et viktig funn at lærer C peker på at elevene skal bruke tilbakemeldingene for videre arbeid, og elevene sin evne til å kunne bruke samme tilbakemeldingene senere i læringsprosessen. I dette arbeidet vil tilbakemeldingene få en hensikt, og blir ikke bare brukt som en sluttvurdering. Det er likevel bare lærer C som trekker frem at tilbakemeldingene skal

brukes videre i læringsprosessene til elevene, selv om både lærer B og C er opptatt av tilbakemeldingene som en viktig del av undervisvurderingen for å arbeide med lærelyst.

I samtalen om tilbakemelding bruker lærer C formuleringen «jeg gir dem tilbakemelding på det de gjør, også bruker vi da tid på å utbedre eller forbedre det og jobbe videre med det». Det som lærer C poengterer her er at hen arbeider sammen med elevene og bruker tid på tilbakemeldingene. Dette er viktig da Burner (2015, s. 16) finner at elever synes det kan være utfordrende å følge opp tilbakemeldingene de får på skriftlige tekster i engelskfaget. Siden elever viser at de synes det er utfordrende å bruke tilbakemeldingene de får, er det et viktig funn at lærer C bruker tid sammen med elevene på å arbeide seg gjennom disse.

Lærer C er videre opptatt av at tilbakemeldingene hen gir skal være konkrete. For at elevene skal kunne ta i bruk tilbakemeldingene for å forbedre egen læring er det viktig at tilbakemeldingene er konkrete og læringsfremmende faglige (Gamlem, 2021, s. 13). Elevene i en engelskklasser ligger på ulikt språklig nivå, og trenger da tilpassede og konkrete tilbakemeldinger for å kunne ta i bruk tilbakemeldingene de får. Det blir ikke videre presisert hva denne informanten legger i begrepet konkrete tilbakemeldinger, men Hattie og Timperley (2007, s. 86) mener at for at tilbakemeldingene skal være effektive må de inneholde informasjon om hva målet til eleven er, hvor eleven ligger faglig og progresjonen mot målet, og hvordan eleven skal komme seg til målet som har blitt satt. I andre kontekster trekker lærer C frem at hen gir tilbakemeldinger på setningsoppbygging, endelser i ord og uttalelse på engelsk, og lærer B peker på tilbakemelding på leseflyt. Det å arbeide med uttalelse på engelsk er i tråd med Bøhn og Hansen (2018, s. 298) som mener at engelsklærere bør fokusere på uttalelse i vurderingsarbeidet, noe som er viktig i det å gjøre seg forstått på engelsk. I tillegg er disse typene tilbakemeldinger i tråd med læreplanen i engelsk som understreker at læreren skal gi veiledning som skal legge til rette for utvikling av disse kompetansene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Både lærer C og lærer B var opptatt av å gi tilbakemeldinger på det muntlige arbeidet i engelsk. Spesifikt trekker lærer B frem det å utvikle elevene sine ferdigheter i å gjøre seg forstått på engelsk. Slik som lærer B trekker frem blir det i LK20 presisert at faget skal gi elevene grunnlag for å kommunisere med andre, noe som forutsetter at elevene utvikler kompetanse i gjøre seg forstått (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Graddol (2000, s. 11) skriver at Norge er i et skifte hvor statusen til engelsk går fra å være et fremmedspråk til et andrespråk. I 2005 skrev Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, s. 17) at på bakgrunn av veksten av det engelske språket i det norske samfunnet er økende, kan



opplæringen i engelsk i norske skoler sees på som en prosess og et fag som ligger nærmere opplæringen i norsk enn i et annet fremmedspråk. Dette vil si at tilbakemeldingene og vurderingspraksisen som blir utført i engelskfaget ligger nærmere den som blir praktisert i morsmålsundervisningen enn andre fremmedspråkfag. Et funn i denne studien er at lærer C opplever at undervisvurderingen og tilbakemeldingene i engelsk er mer fokusert på de muntlige ferdighetene, mens i norskfaget er de fokusert på de skriftlige ferdighetene.

Lærer C opplever at i engelskfaget blir mye av tilbakemeldingene og undervisvurderingen fokusert rundt de muntlige ferdighetene. Denne informanten definerer også engelsk som et andrespråk, og trekker frem elevene sin evne til kommunikasjon på engelsk som viktig, hvor tilbakemeldingene i stor grad fokuseres rundt uttale. Det blir ikke presisert av informanten hva som oppleves av hen som tilstrekkelig og god uttale. Det har i lang tid vært tradisjon at elever skal lære å kommunisere på målspråket, hvor målet er at elevene skal oppnå innfødtlik kompetanse i dette språket (Bøhn & Hansen, 2018, s. 286), noe som fører med seg at engelsklærere bruker lingvistiske og kulturelle normer for målspråket i vurderingsarbeidet (Bøhn & Hansen, 2018, s. 286). I kontrast til denne måten å vurdere engelskkunnskapene til elevene på, blir det fremmet en annen tilnærming hvor engelsklærere skal være fleksibel og akseptere det språklige repertoaret i klasserommet, og hjelpe elevene å bli dyktige målspråkbrukere (Brevik & Rindal, 2020, s. 949). Lærer B fokuserer på at elevene skal kunne gjøre seg forstått, noe som er i tråd med Bøhn og Hansen (2018, s. 290) som poengterer at det å gjøre seg forstått ikke nødvendigvis innebærer en innfødtlik kompetanse i engelsk.

Funnene i denne studien tyder på at lærer B og C fokuserer på tilbakemeldinger på muntlige ferdigheter, uttalelse og leseflyt. Siden denne kompetansen er så kompleks, er det nødvendig at elevene har retningslinjer for hvordan de kan utvikle den språklige kompetansen sin, noe det legges til rette for gjennom konkrete og gode tilbakemeldinger som lærer C er opptatt av (Bøhn & Hansen, 2018, s. 287). Engelskfaget i skolen i dag er ikke et fag hvor elevene bare skal lære fagstoff, men de skal lære et nytt språk og en ny kultur. Dette er også i tråd med hva «Common European Framework og Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment» (CERF) legger til grunn for hva kommunikativ kompetanse innebærer, nemlig lingvistisk, sosiolingvistisk og pragmatisk kompetanse (Council of Europe, 2018, s. 130). Siden den engelskspråklige kompetansen til elevene omhandler så mange aspekt, må undervisvurderingen legge føringer for utvikling innen disse kompetansene. Funnene viser at lærer B og C legger til rette for utvikling av disse kompetansene i tilbakemeldingene sine når de fokuseres på muntlige ferdigheter, uttalelse og leseflyt.

I forbindelse med undervisvurdering som fremmer lærelyst trekker lærer C frem at et viktig fokusområde i hans engelskundervisning er positive tilbakemeldinger for at elevene skal føle mestring. Dette funnet er i tråd med en undersøkelse gjennomført av Harlen (2012, s. 176) som fant at tilbakemeldingene som elevene får spiller en sentral rolle i deres forventning om mestring. Mestringsbegrepet er også presentert i læreplanen i engelsk i forbindelse med undervisvurderingsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Lærer B peker her på hvor viktig det er at elevene føler mestring, og at positive tilbakemeldinger er noe som oppleves som styrkende for elevenes mestringsfølelse. Det blir ikke utdypet av lærer B hva som blir lagt i positive tilbakemeldinger, men ifølge forskning av Gamlem og Smith (2013, s. 159) blir tilbakemeldingene fra læreren oppfattet som positive dersom de inneholder informasjon om hva elevene kan gjøre for å forbedre arbeidet sitt.

Et mulig styrkingspunkt som ikke ble trukket frem av noen av informantene, men som viser seg i et forskningsarbeid av Vattøy og Smith (2019) som et viktig punkt i undervisvurderingen, er elevene sin mulighet til å ta del i å utvikle læringsmål og læringskriterier i samarbeid med engelsklæreren. I et forskningsarbeid fant Vattøy og Smith (2019, s. 266) at elever som forstår læringsmålene og kriteriene får større læringsutbytte av engelsklærerne sine tilbakemeldinger. Dette blir også understreket av «The Assessment Reform Group» som presiserer viktigheten av at elevene både forstår og får være delaktig i utformingen av kriteriene som læreren bruker i vurderingssituasjonene (Assessment Reform Group, 2002). Et økt fokus på dette vil da kunne føre til et enda større læringsutbytte av undervisvurderingen, i tillegg til økt lærelyst da elevene vet konkret hva engelsklæreren forventer.

### 5.1.3 Elevene som aktive deltagere i undervisvurderingen

Et begrep som ble nevnt i forbindelse med undervisvurdering for lærelyst i intervjuet med lærer B var bevisstgjøring. I sammenheng med bevisstgjøring trekker læreren inn at hen er opptatt av at elevene er bevisste på hva de kan, hva de har lyst å lære og hva de har lært. Dette er i tråd med Hattie og Timperley (2007, s. 86) sine prinsipper for effektiv tilbakemelding. Lærer B er altså opptatt av elevene er aktive deltagere i tilbakemeldingsprosessen, og at dette er en viktig del av undervisvurderingen for å fremme lærelyst. Dette blir presentert som noe denne læreren ønsker å arbeide mer med i sin undervisvurdering for lærelyst. Når lærer B er opptatt av at elevene skal ha kunnskap om sin egen læringsprosess blir elevene aktive agenter i egen læring. Dette støttes av Gamlem (2021, s. 18) som skriver at vurderingskulturen skal støtte motivasjonen til elevene, og da må lærere og elever dele på ansvaret i utvikling av

vurderingskompetanse. Dersom elevene sitter med følelsen av at de har kontroll over egen læring vil arbeidsinnsatsen til elevene være høyere (Harlen & Crick, 2002, s. 14).

Lærer B legger opp til samtale med elevene på høsten og våren hvor elevene får være en del av vurderingsarbeidet. I hans undervisning er det i denne sammenhengen at eleven og engelsklærer eksplisitt er i samtale om hvordan eleven ligger an i engelskfaget. Det å involvere elevene i vurderingsarbeid vil ifølge Gamlem (2021, s. 25) kunne bidra til å fremme elevene sin evne til å vurdere seg selv, selvregulert læring, læringsstrategier og kritisk tenking. Disse punktene er viktige i skolen, og lærer B sine samtaler som involverer elevene sitt perspektiv vil kunne være med på å fremme disse prinsippene. Det er dog viktig å få frem at underveisvurdering ikke bare foregår i de store elevsamtalene, men det er noe som skjer i alle situasjoner hvor man vurderer med fokus på videre læring. For å oppnå potensialet som underveisvurdering har, er en gjensidig forståelse mellom lærer og elev en forutsetning (Burner, 2015, s. 16), noe som blir mulig å oppnå ved å gi elevene sin stemme plass i underveisvurderingen i engelsk, slik lærer B arbeider med. Dette er også i tråd med Wille (2014, s. 66) som mener at elevene sin aktive deltakelse i vurderingsprosessen vil fremme deres evne til refleksjon over hvordan de kan styrke sin egen læringsprosess. Funnet viser at lærer B legger til rette for tilbakemeldinger av type C og D, som setter eleven i en mer aktiv rolle i en dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon (Gamlem & Smith, 2013, s. 164).

Det at lærer B også trekker frem at hen er opptatt av at elevene i underveisvurderingssamtalene får kommunisere hva de trives med, er viktig for å kunne tilpasse undervisningen til å fremme deres lærelyst. Ved å vektlegge at vurderingen skal bidra til lærelyst underveis i læringsarbeidet vil lærer B kunne bidra til positive faglige resultater (Gamlem, 2021, s. 12). Det lærer B legger i begrepet bevisstgjøring i underveisvurderingen er i tråd med hva forskning sier er viktige punkter å tenke på i vurderingspraksisen. Lærer B er her en viktig brikke i både underveisvurderingen for å fremme læring, men også for å i samtale med elevene innhente informasjon om hva de trives med og liker å arbeide med for å kunne fremme lærelyst. Til tross for viktigheten av elevene sin aktive rolle i vurderingsarbeidet er lærer B den eneste informanten som eksplisitt legger vekt på dette gjennom intervjuet.

#### 5.1.4 Oppfølging og progresjon

Det å følge opp elevene og vite hvordan man skal tilrettelegge for progresjon var noe som ble nevnt i alle tre intervjuene. Det er likevel noen punkt som skiller lærerne sine perspektiver i denne kategorien.

Lærer B er opptatt av at det å gi spesifikk ros til elevene som viser at man ser hver enkelt elev og deres progresjon er en viktig del av undervisvurderingen for å fremme lærelyst. Spesifikke og konkrete tilbakemeldinger og oppmuntring til elevene vil være med på å øke elevene sin forventning om mestring (Manger, 2013, s. 241). Lærer B opplever at elevene får mer lærelyst i engelskfaget, dersom man som lærer gir de konkrete tilbakemeldinger som viser hva elevene har gjort bra, og ser hver enkelt elev sin progresjon. Denne engelsklæreren trekker linjer mellom motivasjon og undervisvurderingen som elevene får. Det å gi konkrete tilbakemeldinger som viser at du ser enkeltelevene viser seg å være viktig både for læringen, men også motivasjonen til læring. Drew og Sørheim (2016, s. 21-22) understreker at læreren er en opprettholdende faktor for elevene sin motivasjon gjennom oppmuntring, veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. Dersom elevene bare får poengsum, belønning eller små kommentarer som ikke viser hvordan eleven kan utvikle seg i sin læringsprosess blir ikke eleven en aktiv deltaker (Gamlem & Smith, 2013, s. 161-163). Dette er i tråd med lærer B sin opplevelse av at spesifikk ros som peker på elevene sin progresjon er med på å fremme lærelyst.

Lærer A er også opptatt av å få fulgt opp elevene i engelskundervisningen, da dette oppleves som viktig for å fremme lærelyst. Hen peker derimot på en utfordring som stadig utspiller seg i skolene, nemlig hvordan man skal klare å nå rundt til alle elevene. Alle elevene i klasserommet trenger undervisvurdering for å utvikle kompetansen sin og få den oppfølgingen de trenger, men det er ikke alltid like lett i praksis grunnet lite tid og ressurser. Lærer A fortsetter med at man som lærer skal være en pådriver hele tiden og pushe elevene når det trenger det. For å gjøre dette på best mulig måte er det viktig at engelsklærerne har god vurderingskompetanse (Bøhn, 2018, s. 232) slik at elevene får den undervisvurderingen de har krav på, siden arbeid med undervisvurdering har stor effekt på elevene sine prestasjoner (Black & Wiliam, 2012, s. 11).

Det å arbeide med å vurdere elevarbeid for videre læring er et område lærere synes er utfordrende i skolen på grunn av fokuset det er på testing og prøver (Vattøy, 2020b, s. 6). En annen utfordring som lærer A trekker frem er hvordan variasjonene av kunnskapsnivå i klasserommet påvirker det å skulle tilpasse undervisningen til alle elevene slik at alle får progresjon i sin læring. Dette er noe lærer A trekker frem som hen mener er en av de største utfordringene i arbeidet med å fremme lærelyst i undervisvurderingen. For at elevene skal få progresjon i engelsk er det viktig at undervisvurderingen er basert på elevene sitt ferdighetsnivå, og er med på å utvikle forståelsen elevene har av allerede tilegnede begreper

(Hattie & Yates, 2014, s. 109), noe som lærer A ser på som utfordrende å oppnå når variasjonene på ferdighetsnivå i en klasse er store.

## 5.2. Lærelyst

Lærer A, B og C ble alle spurt om hva de legger i begrepet lærelyst. Et viktig funn er at lærer A og B forstår lærelyst som noe som henger sammen med motivasjon. Dette er i tråd med Gamlem (2021, s. 12) som kobler lærelysten til elevene sin utholdenhet i læringsarbeidet, noe som vil føre til resultat og mestring som igjen har påvirkningskraft på motivasjonen til elevene. Lærer A poengterte at lærelyst handlet om lysten elevene har til å bli bedre og undersøke nye temaer i engelsk, noe som er en viktig faktor også Harlen (2012, s. 172) peker på. Samme læreren opplevde også i sin undervisning at det er viktig for lærelysten til elevene at de ser nytteaspektet med å kunne det engelske språket, noe som er i tråd med Gamlem (2021, s. 11) som mener at elevene kan få økt lærelyst dersom de ser nytten av skolen sitt innhold. Denne opplevelsen samsvarer også med et forskningsprosjekt gjennomført av Ibsen (2002, s. 77) hvor hun finner at norske elever fremstår som motiverte til å lære engelsk da de ser nytteverdien av å kunne kommunisere med andre på engelsk.

Lærer C hadde et annet utgangspunkt i sin forståelse av ordet, og trakk frem lærerperspektivet og hva læreren kan gjøre for å skape lærelyst hos elevene i engelskundervisningen. Dette er et viktig funn å trekke frem, da Stiggins også trekker inn læreren sitt perspektiv i utviklingen av lærelyst hos elevene, og mener at lærerne sin bruk av vurdering kan både forbedre og forverre elever sin lærelyst (Harlen, 2012, s. 172). Engelsklærerne som ble intervjuet opplever altså at lærelyst er tett knyttet til læreren sine arbeidsmåter (Drew & Sørheim, 2016, s. 21) og hvordan læreren kan fremme lærelyst gjennom motivasjon (Dörnyei, 2014, s. 521).

### 5.2.1 En motiverende undervisning

Hovedfunnet når det gjelder motivasjon er at alle tre engelsklærerne beskriver motivasjon som viktig i utviklingen av lærelyst hos elevene. Ifølge Drew og Sørheim (2016, s. 21) er motivasjon en av de viktigste faktorene som legger grunnlaget for suksess i et andrespråk. Motivasjonen elevene har for å lære engelsk vil derfor være en viktig drivkraft i læringen (Manger, 2012, s. 6). Motivasjonen til elevene er det som ligger til grunn for hvorfor de gjør noe, hvor lenge de holder på med aktiviteten og hvor hardt de prøver og innsatsen de legger i det de gjør (Dörnyei, 2014, s. 518). Derfor er elevene sin suksess i innlæringen av et andrespråk avhengig av hvor motiverte de er (Dörnyei, 2014, s. 520). Selv om alle lærerne er

opptatt av motivasjonsbegrepet som faktor i lærelyst, har lærerne ulike innfallsvinkler til hvordan man kan tilrettelegge for motivasjon i engelskundervisningen.

For lærer C er variasjon i undervisningen en viktig faktor for å motivere elevene. Læreren er en sentral brikke i å fremme og opprettholde motivasjon i engelskfaget. Læreren sine fremgangsmåter, materiale og metoder er elementer som vil påvirke motivasjon, mestringsfølelse og glede i innlæringen av engelsk (Drew & Sørheim, 2016, s. 21). Lærer C er opptatt av å variere undervisningen for å opprettholde motivasjonen og holde lærelysten oppe. Her vil undervisvurderingen som læreren gjennomfører for å innhente kunnskap om elevene være sentral, da variasjon er en fin måte å tilpasse undervisningen til alle elevene. Ved hjelp av denne kunnskapen vil alle elevene få sine behov møtt, bli motiverte og lærelysten vil deretter bli påvirket i positiv retning. Dörnyei (2014, s. 521) presenterer en motivasjonsdimensjon som tar for seg læreren, klasseromssituasjonen og elevgruppen. Denne dimensjonen viser at motivasjonen til de som lærer et språk kan komme fra suksessfulle læringsopplevelse (Dörnyei, 2014, s. 521), noe som læreren kan påvirke gjennom variasjon og en god vurderingskompetanse, noe lærer C opplever er viktig for å fremme lærelyst i engelskundervisningen.

Et funn fra lærer C handler om motivasjon hos elevene som ligger på et lavere nivå i engelskkompetansen sin og peker på at en gjentakende undervisning kan være mer ødeleggende enn motiverende for dem. Dette indikerer at det er svært viktig å variere engelskundervisningen for å opprettholde motivasjon i elevgruppen. Når skolearbeidet blir vanskelig skal skolen bidra til å fremme lærelyst og motivasjon gjennom vurderingsarbeid (Gamlem, 2021, s. 18). Dette funnet er også i tråd med Nicol og Macfarlane-Dick (2006, s. 212) som peker på at lærere kan ha negativ effekt på både motivasjonen og selvtilliten til elevene, i tillegg til målene til eleven og innsatsen elevene legger i å nå målene de setter. Lærer C poengterer at det er viktig å arbeide med å finne arbeidsoppgaver som motiverer dem. Dette er noe Dörnyei (2014, s. 521) er opptatt av, og mener at dersom elevene får ta i bruk elementer av det de er interessert i, vil det kunne stimulere til suksessfulle læringsopplevelser for elevene.

Elevene kan oppleve lærelyst og trivsel dersom de opplever at skolen sitt innhold er verdifullt (Gamlem, 2021, s. 11). Lærer B opplever at dersom elevene ser verdien og relevansen i å kunne engelsk vil dette motivere til læring, og på denne måten fremme lærelyst. Lærer B trekker frem at elever som har opplevd nytten av å kunne engelsk ser ut til å være motivert til å lære språket. Dette kan man se i sammenheng med motivasjonsteorien om indre og ytre

motivasjon. Når elevene ser nytteverdien av engelsk, vil dette kunne øke den indre motivasjonen til elevene til å lære seg språket. Det at elevene har og finner en interesse i det de lærer og i selve læreprosessen vil føre til en motivasjon til å lære mer (Harlen & Crick, 2002, s. 13). Et forskningsarbeid av Ibsen (2002, s. 77) viser at norske elever fremstår som godt motiverte når det gjelder å lære engelsk på skolen. Det viser seg at dette kommer av at elevene ser fordelene med å kunne det engelske språket for å kommunisere med andre i en globalisert verden (Ibsen, 2002, s. 77). Utsagnet til Lærer B samsvarer altså godt med Ibsen (2002) sin forskning om norske elever i engelske klasserom. I dette tilfellet vil det være sentralt å arbeide videre med den indre motivasjonen til elevene, og da særlig i sammenheng med vurdering. Å legge opp engelskundervisningen ved å inkludere innhold som elevene kan kjenne seg igjen i og se verdien av er altså viktig for lærer B for å fremme lærelyst og gjøre elevene interesserte i faget, i tillegg til at undervisvurderingen må bygge videre på elevene sine holdninger og kunnskaper for å ta vare på den lærelysten og motivasjonen de viser at de har (Ibsen, 2002, s. 77). Dette funnet er i kontrast til Vattøy og Smith (2019, s. 266) som finner at elevene i liten grad opplever at engelskundervisningen er interessant til tross for deres opplevelse av motivasjon og relevans.

Lærer C peker spesifikt på mellomtrinnet og opplever at denne aldersgruppen er en utfordrende gruppe å jobbe med, noe som krever at engelsklæreren må være kreativ i planlegging av undervisningen. Lærer C opplever at elevene på mellomtrinnet ofte ikke er så påkoblet, og er i en omstilling til å begynne på ungdomsskolen. Lærer C mener derfor det er viktig å arbeide med å legge opp undervisningen slik at den blir motiverende, spesielt i engelskfaget hvor elevene enten mestrer, eller så mestrer de ikke. Motivasjonsfaktoren er viktig på mellomtrinnet, og det er viktig å plukke opp hva elevene sine interesser er og bruke disse interessene aktivt for å motivere elevene (Harmer, 2015, s. 82).

I intervjuet med lærer A kom det fram at tilpasset opplæring er viktig for å utvikle motivasjon til å lære engelsk. Motivasjon er et begrep som er tett knyttet til lærelyst, og engelsklærerne sin evne til å tilpasse engelskundervisningen viser seg å være viktig for å fremme lærelyst hos elevene sine. Denne sammenhengen mellom tilpasset opplæring og motivasjon til videre læring viser også Nordahl et al. (2013, s. 137) til som skriver at hvordan lærere legger opp læringsforløpet i undervisningen har betydning for elevene sine mestringsopplevelser, utvikling og motivasjon for videre læring. Engelsklærerne opplever at motivasjon er en viktig faktor i å opprettholde og fremme lærelyst hos elevene, men de viser ulike fremgangsmåter og aspekt ved motivasjonsbegrepet og hvorfor det er viktig.

### 5.2.2 Å legge til rette for mestringsfølelser

Lærer C peker på at det er utfordrende å skulle produsere og lage til undervisningsopplegg som skal være tilpasset nivået til alle i klasserommet for at alle skal føle mestring. Elevene sin mestringsfølelse og forventning om mestring påvirker motivasjonen til elevene og innsatsen deres i møte med hindringer (Bandura, 1989, s. 1176), som igjen påvirker lærelysten til elevene. Det oppleves derfor av lærer C som viktig for lærelysten til elevene at undervisningsoppleggene er tilpasset elevene på en slik måte at alle får en følelse av at de mestrer det engelske språket.

Lærer C opplever at elevene sin mestringsfølelse i engelsk er viktig for motivasjon og lærelyst. Det er derfor viktig at tilbakemeldingene som engelsklærerne gir elevene hjelper dem til å forstå hva de mestrer, og at den peker fremover på hva eleven kan arbeide videre med og hvordan (Gamlem, 2021, s. 28). På denne måten vil man kunne øke elevene sin forventning om suksess og mestring (Harmer, 2015, s. 92), noe som er viktig for elevene sin selvtillit. I et klasserom hvor elevene skal lære språk, er det viktig å passe på selvtilliten deres (Rubio, 2007, s. 7). Dette belyser også Black og Wiliam (2010, s. 85), som peker på at den formative vurderingen også bør fokusere på selvtilliten til elevene.

Lærer A presiserer sammenhengen mellom motivasjon og mestringsfølelsen til elevene når hen sier at «motivasjon er jo det at der er noen som kan gi dem mestringsfølelser hele tiden». Mestring er ifølge lærer A en viktig kilde for motivasjon, og noe som oppleves som sentralt innenfor lærelyst. En av de mest sentrale måtene læreren kan bygge opp elevene sin mestringsfølelse på er gjennom autentiske mestringsopplevelser som er den mest effektive kilden for elevenes forventning om mestring (Bandura, 1997, s. 79). Dette betyr at elevene får kjenne på mestring i arbeidsoppgavene som blir gjennomført i skolen. Dette igjen vil påvirke motivasjon til videre læring hos elevene. I sammenheng med vurderingspraksisen i engelskundervisningen handler dette da om at læreren må vite hva elevene kan mestre, gjennom underveisvurderingen som blir gjort jevnlig sammen med eleven.

Elever som går på mellomtrinnet bør involveres i læringsprosessen og få jevnlig positive tilbakemeldinger (Greenaway, 2013). Positive tilbakemeldinger vil kunne øke elevene sin selvtillit i engelsk. Mangel på selvtillit i engelskfaget vil kunne få konsekvenser for læringen. Lærer C peker på at i engelskfaget er det lett at elevene på mellomtrinnet enten mestrer språket eller ikke. Tilbakemeldingene som blir gitt til elevene bør peke på hva elevene mestrer (Wille, 2014, s. 72), og både lærer og elev må være engasjert i læringsarbeidet (Hattie & Yates, 2014, s. 110). Dersom tilbakemeldingene som elevene får er negative, vil motivasjonen



og elevene sin oppfatning av seg selv svekkes (Nordahl et al., 2013, s. 155). På mellomtrinnet viser dette seg ekstra viktig, da lærer C opplever at for at elevene skal synes engelskundervisningen er motiverende må man legge opp til at elevene skal føle mestring og synes arbeidsmetodene er gøy.

### 5.3.3 Treffe elevene sine interesser

Et sentralt prinsipp som alle de tre engelsklærerne trekker frem i intervjuene, er hvor viktig det er å tilpasse undervisningen til elevene sine interesser, men også her er det ulikheter i hvordan dette legges til rette for. Det å relatere undervisningen til alt elevene gjør er viktig for lærer B. Det å arbeide aktivt med å relatere undervisningen til elevene sine liv vil kunne øke elevene sin forventning om suksess og selvtillit (Dörnyei, 2014, s. 526). Lærer A og B trekker spesifikt frem gaming, og at de elevene som har en interesse i gaming viser gode engelskspråklige ferdigheter. Fremgangsmåten til lærerne på hvordan de bruker interessene til elevene i engelskundervisningen skiller seg fra hverandre i noen grad.

Lærer B er opptatt av at elevene skal få vise frem sine interesser for klassen, og at dette vil være en motivasjonsfaktor for elevene. Harmer (2015, s. 82) skriver at lærere som arbeider med barn på mellomtrinnet må kunne plukke opp hva elevene sine interesser er, for så å kunne bruke disse interessene i undervisningen for å motivere elevene. Lærer B bruker interessene til elevene spesifikt på den måten at de får vise frem og være stolte over hva de har gjort og lært gjennom sine interesser. Å arbeide på denne måten krever at læreren har god kjennskap til elevene sine interesser og hva de kan, og dette er kunnskap som blir innhentet gjennom underveisvurdering. Dersom elevene får vise frem interessene sine vil det kunne føre til en opplevelse av mestring, noe Harmer (2015, s. 92) peker på er sentralt i arbeidet med å øke elevene sin selvtillit i engelskfaget. Interessene til elevene spiller en stor rolle i elevene sin utvikling av engelskkompetanse (Brevik, 2019, s. 603).

Et annet viktig poeng som lærer B trekker frem, er inputen som elevene får i engelsk fra andre medier enn skolen. Her blir det trukket tråder mellom elevene sine engelskferdigheter og interessen noen av de har i gaming. Forskning viser at opplæringen i det engelske språket i norske skoler kan sees på som en prosess og et fag som ligger nærmere opplæringen i norsk enn i et annet fremmedspråk (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 17). Dette handler om hvor tilgjengelig engelskspråket er for elevene utenfor skolen, i tillegg til at veksten av det engelske språket i det norske samfunnet er økende, både i utdanningssammenheng og massemedier (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 17-18). Vi lever i en globalisert verden i dag hvor elevene har tilgang til massemedier med et

tastetrykk og utvikler engelskkompetanse både i og utenfor skolen. Denne fordelingen er det viktig at engelsklærerne klarer å utnytte, og dette samsvarer med utsagnene som kom fra engelsklærerne som ble intervjuet til denne masterstudien.

I arbeid med å motivere elevene i engelskundervisningen trekker lærer A frem at det å tilpasse til elevene sitt nivå og bygge undervisningen på noe de interesserer seg og deres hobbyer er viktig. Det blir pekt på at de som spiller mye er teknisk gode i engelsk, men at det kommunikative perspektivet ved det engelske språket kan bli vanskelig. Ved å ta utgangspunkt i elevene sine interesser for å arbeide med den kommunikative kompetansen til elevene, vil man kunne legge til rette for øvelse av det å kunne møte daglige kommunikasjonsbehov (Statped, 2021). Dette er også noe som er viktig ifølge det læreplanen i engelsk legger vekt på (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette oppleves som viktig av informantene i denne studien, da det engelske språket vokser i det norske samfunnet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 17-18).

Både lærer A, B og C trekker frem utfordringer med å skulle legge opp undervisningen slik at den skal treffe interessen til alle elevene. Det å tilpasse undervisningen oppleves som kanskje en av de mest utfordrende oppgavene man har som lærer. Det er ikke mulig å legge opp hvert undervisningsopplegg på en slik måte at det skal fenge alle elevene på en gang. Det som er viktig å huske på er at gjennom variasjon av arbeidsmetoder vil undervisningen jevnlig treffe en arbeidsmåte som alle elevene vil ha utbytte av å arbeide med, bare ikke samtidig. Tilpasset opplæring kan forstås gjennom en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring, hvor man ser på hele læringsmiljøet for å finne ut hvordan man på best mulig måte kan tilpasse undervisningen til variasjonen i elevgruppen (Lillejord et al., 2013, s. 42). Gjennom undervisningsvurdering vil da engelsklærerne få hentet inn informasjon om hvordan de kan skape et godt læringsmiljø i engelskfaget. Lærer C peker på at det å fenge alle elevene med temaene som er utgangspunkt for engelskundervisningen er utfordrende, og at man merker fort om elevene er interessert eller ikke. Lærerne viser altså en enighet i at de opplever at det å skulle treffe interessene til alle elevene er en utfordring, men det er et viktig funn som ble trukket frem i intervjuene med alle tre engelsklærerne i forbindelse med arbeid med lærelyst i elevgruppen. Det at alle lærerne er opptatt av å bruke interessene i engelskundervisningen og både lærer A og B trekker inn gaming spesifikt er et funn som er i motsetning til det Vattøy og Smith (2019, s. 267) finner om at engelsklærere har en vei å gå når det gjelder å bruke interessene til elevene som innebærer engelskkompetanse i undervisningen.

#### 5.3.4 Å arbeide for at elevene skal tørre å snakke engelsk

En viktig opplevelse alle engelsklærerne pekte på i intervjuene, er hvor viktig og grunnleggende det er at elevene opplever et trygt og godt klasse- og læringsmiljø, men engelsklærerne viser til ulike perspektiv av læringsmiljøet. Lærer B og C fokuserer på det å arbeide mot at elevene ikke er redd for å gjøre feil, noe som er i tråd med det Wille (2014, s. 64) skriver om i all vurdering som skal brukes til å fremme læring er det viktig at elevene opplever et godt læringsmiljø hvor det er lov å prøve å feile. Det trygge læringsmiljøet setter forutsetninger for god læring. Ifølge Gamlem (2015, s. 17) står læringsmiljøet og tilbakemeldingspraksisen i et gjensidig forhold til hverandre og at et godt læringsmiljø må da være preget av tillit og gode relasjoner. Disse opplevelsene til lærer B og C er i tråd med MacIntyre, (1995, s. 95-96) som skriver at læringsmiljøet og interaksjoner mellom lærere og medelever, samt motivasjon kan være påvirkningsfaktorer for at elevene kan utvikle angst for å lære og bruke et andrespråk. Det å legge til rette for at elevene skal tørre å bruke det engelske språket i klasserommet er noe alle engelsklærerne er opptatt av for å skape lærelyst.

Lærer B trekker frem et viktig poeng og mener det er sentralt at læreren ikke må være redd for å vise at det er greit å gjøre feil. Det er viktig at læreren er en rollemodell ved å bruke det engelske språket aktivt i klasserommet, noe som er i tråd med Vattøy og Gamlem (2020, s. 384) som fant at det kan påvirke læringen i negativ grad dersom førstespråket blir for mye brukt i undervisningen i forhold til andrespråket. Undersøkelsen fant også at engelsklærerne i varierende grad var rollemodeller for å bruke det engelske språket (Vattøy & Gamlem, 2020, s. 385). Trygge rammer vil kunne gjøre at elevene tør å prøve og feile, i tillegg til å våge seg ut av komfortsonen. Dette vil være en forutsetning for læring.

Læringsmiljøet rundt eleven er også en av Dörnyei (2014, s. 521) sine motivasjonsdimensjoner, som handler om påvirkningskraften som klasseromssituasjonen, elevgruppen og læreren har på motivasjonen til elevene. Dette er i tråd med opplevelsen til lærer A om hvor viktig det er at elevene trives i et trygt læringsmiljø, og at dette kan påvirke motivasjonen til elevene til å lære engelsk, i tillegg til at det kan gjøre at elevene blomstrer og åpner seg mer. Dette kan handle om å skape autentiske mestringsopplevelser blant elevene, med blick mot Bandura sin teori om forventning om mestring (Bandura, 1997, s. 79). Denne teorien viser at det er helt avgjørende at læringsmiljøet fremmer elevenes evne til å lære å mestre mer og mer utfordrende oppgaver, og læreren må vise at de har troen på dem (Manger, 2012, s. 27). Her er også læreren sin mestringsforventning til elevene trukket frem som viktig, noe også lærer C viser at hen er opptatt av ved å ha fokus på å gi positive tilbakemeldinger til

alle elevene, da negative tilbakemeldinger kan svekke elevene sin oppfatning av seg selv (Nordahl et al., 2013, s. 155). Dette er i tråd med Manger (2012, s. 37) som også peker på at det å gi elevene utfordrende oppgaver som viser at de har troen på elevene vil øke motivasjonen deres.

I et trygt læringsmiljø vil undervisningen være forutsigbar for elevene, samtidig som de trenger utfordringer for å lære mer og utvikle engelskkompetansen sin. Lærer C viser til sin egen praksis og at hen opplever at dersom engelskundervisningen er forutsigbar vil dette gjøre at elevene utvikler lærelyst i engelskfaget. Dersom elevene får bruke språket på egne premisser og vet at engelsklæreren ikke presser noen, oppleves som noe som motiverer elevene. Når klasserommet er en trygg plass for elevene å prøve å feile vil det også være et trygt læringsmiljø hvor underveisvurderingen til læreren blir en del av læringsprosessen og læringskulturen i klasserommet. I en forutsigbar engelskundervisning vil læreren og elevene ha forventninger til hverandre, og det er viktig at både læreren og elevene har klare oppfatninger av hva det vil si å mestre (Hattie & Yates, s. 110). Tilbakemeldingene som elevene får, spiller en stor rolle i deres forventning om mestring (Harlen, 2012, s. 176). Tilbakemeldingene som elevene får i et trygt og godt læringsmiljø basert på forutsigbarhet og frivillig deltagelse vil kunne øke deres forventning om mestring, dersom de opplever både det å mestre i engelsktimene, men også dersom tilbakemeldingene som de får er motiverende og konkrete.

### 5.3 Oppsummering av drøfting

I underkapitlene 5.1 og 5.2 har det blitt diskutert og drøftet rundt engelsklærere sin opplevelse av hvordan underveisvurdering brukes i klasserommet, og hvordan underveisvurderingen brukes for å fremme elevene sin lærelyst. I dette underkapittelet ønsker jeg å sammenfatte i korte trekk hvordan engelsklærerne opplever sin bruk av underveisvurdering for fremme lærelyst, og hvordan begrepene henger sammen.

Underveisvurdering bør forstås som en praksis som aktiviserer elevene i deres egen læring, hvor lærerne skal tilrettelegge for læring (Gamlem, 2015, s. 29). Informantene viser til dels ulik forståelse av begrepet, og selv om alle samsvarer med forskning og litteratur på underveisvurdering er det bare en av informantene er opptatt av elevene sin aktive rolle i denne praksisen. Det kom frem i intervjuene at underveisvurderingen ble brukt for å tilpasse undervisningen, følge opp alle elevene, i tillegg til å legge til rette for progresjon i engelsk. Når elevene kommer seg videre i sin egen læringsprosess som er tilpasset deres nivå og individuelle forutsetninger, vil elevene få en følelse av mestring, som er et sentralt begrep i

forbindelse med motivasjon og lærelyst. Lærelyst og motivasjon for læringsarbeidet kan oppleves ulikt blant elevene (Gamlem, 2021, s. 11), noe som peker på hvorfor det er viktig at undervisvurderingen brukes riktig for å fremme lærelyst.

Det å bygge undervisningen på elevene sine interesser oppleves som essensiell for alle informantene. Dette er en måte å tilpasse undervisningen på for å fremme motivasjon og lærelyst, hvor undervisvurderingen er en viktig faktor for å oppnå dette. Ifølge Drew og Sørheim (2016, s. 21) er motivasjon en av de viktigste faktorene som legger grunnlaget for suksess i et andrespråk. Dette understreker hvor essensielt det er at motivasjonen til elevene er på plass, og dette viser informantene mine at de er opptatt av i engelskundervisningen.

To av informantene er opptatt av tilbakemeldingsinteraksjoner i undervisvurderingen for å fremme lærelyst. Læreren kan påvirke elevene sin motivasjon gjennom oppmuntring, veiledning og konstruktive tilbakemeldinger (Drew & Sørheim, 2016, s. 21-22). Når det gjelder tilbakemeldinger som elevene får, har informantene en opplevelse av at positive og konkrete tilbakemeldinger er en viktig del av undervisvurderingen for at elevene får forbedre arbeid, men også for å stimulere til lærelyst og mestring.

Det at elevene har et trygt og godt læringsmiljø peker informantene på er en viktig faktor i læringen til elevene. Et trygt læringsmiljø er også en sentral motivasjonsdimensjon, da motivasjonen til å lære et andrespråk er påvirket av suksessfulle læringsopplevelser (Dörnyei, 2014, s. 521). Det er et viktig aspekt for at elevene skal føle seg trygge og tørre å prøve og feile, noe som er viktig for at tilbakemeldingene og undervisvurderingen skal være mest mulig reell og læringsfremmende.

## 6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg prøvd å besvare problemstillingen min som er «*Hvordan opplever et utvalg lærere arbeid med undervisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet?*». Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg kommet frem til viktige funn om hvordan engelsklærere arbeider med å bruke undervisvurdering for å fremme lærelyst i sin engelskundervisning på mellomtrinnet.

Funnene mine tilsier at engelsklærerne har relativt lik forståelse av begrepet undervisvurdering, med noen variasjoner av fokusområder. Alle tre informantene opplevde at ved å bruke undervisvurderingen for å tilpasse engelskundervisningen, ville man som engelsklærer fremme lærelyst hos elevene. Studien finner at gode tilbakemeldingsinteraksjoner med fokus på positive sider ved elevarbeid er med på å øke lærelysten hos elevene. Et annet viktig funn i denne studien er at bare en av engelsklærerne er opptatt av at elevene er aktive deltagere i undervisvurderingen, og at dette er viktig for elevene si lærelyst.

Engelsklærerne si oppfølging av elevarbeid oppleves som viktig for å legge til rette for lærelyst i engelskfaget. Motivasjon oppleves som et nøkkelbegrep innenfor lærelyst, og studien finner at motivasjonsbegrepet er sentralt innenfor både undervisvurdering og lærelyst. Studien synliggjør hvor viktig det er at elevene opplever mestring for å få lærelyst, og hvordan man gjennom undervisvurdering kan legge til rette for dette. Det å bruke elevene sine interesser som inkluderer engelskkompetanse for å fremme lærelyst er også et viktig funn i denne studien, i tillegg til ansvaret man har som lærer i arbeidet med å motvirke andrespråksangst gjennom undervisvurderingen.

Mulige svakheter med denne studien er at funnene baserer seg på hva som fungerer for de aktuelle informantene, men det er ikke sikkert at andre engelsklærere har samme oppfatning på alt som kom frem som funn, eller samme fokusområder i sine undervisningstimer. Denne studien har forhåpentligvis bidratt til å belyse hvordan undervisvurdering kan brukes for å fremme lærelyst i engelskfaget. Studien tar for seg tre intervju med engelsklærere på mellomtrinnet, og for videre forskning hadde det vært interessant å sett nærmere på både småtrinnet, ungdomsskolen og videregående. Det å faktisk observere hvordan engelsklærere arbeider med undervisvurdering for lærelyst, og hvordan vurderingsinteraksjonene foregår er også spennende temaer for videre forskning. I tillegg ville det vært svært interessant og gått i dybden på hvordan elevene opplever det denne studien ser nærmere på.

## Referanser

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice*.  
[https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng\\_dvd/doc/Afl\\_principles.pdf](https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng_dvd/doc/Afl_principles.pdf)
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 1175–1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy—The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.  
<https://doi.org/10.1177/0031721711009200119>
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). Assessment for learning in the classroom. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (2. utg., s. 11–32). SAGE Publications.
- Brevik, L. M. (2019). Gamers, Surfers, Social Media Users: Unpacking the role of interest in English. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(5), 595–606.  
<https://doi.org/10.1111/jcal.12362>
- Brevik, L. M., & Rindal, U. (2020). Language Use in the Classroom: Balancing Target Language Exposure With the Need for Other Languages. *TESOL Quarterly*, 54(4), 925–953. <https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed). Pearson Longman.
- Burner, T. (2015). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, 1–23.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066430>
- Burner, T. (2018). Formative Assessment in English. I H. Bøhn, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevold (Red.), *Teaching and Learning English* (s. 248–265). Cappelen Damm.
- Bøhn, H. (2018). General Perspektives on Assessment. I H. Bøhn, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevold (Red.), *Teaching and Learning English* (s. 231–247). Cappelen Damm.
- Bøhn, H., & Hansen, T. (2018). Norms and Variation in English Language Teaching: Classroom Implications. I H. Bøhn, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevold (Red.), *Teaching and Learning English* (s. 286–302). Cappelen Damm.
- Cave, P. N., Evans, N. W., Dewey, D. P., & Hartshorn, K. J. (2018). Motivational partnerships: Increasing ESL student self-efficacy. *ELT Journal*, 72(1), 83–96.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccx027>

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.
- Drew, I., & Sørheim, B. (2016). *English teaching strategies methods for English teachers of 10 to 16-year-olds*. Samlaget.
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in Second Language Learning. I M. Celce-Muria, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. utg., s. 518–531). National Geographic Learning.
- Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova. (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova* (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal akademisk.
- Gamlem, S. M. (2021). *Vurdering for lærelyst og mestring*. Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Graddol, D. (2000). *The Future of English*. The British Council.
- Greenaway, F. (2013). *Troubled teens*. <http://ihjournal.com/troubled-teens-by-fari-greenaway>
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning* (2. utg., s. 171–183). SAGE Publications.
- Harlen, W., & Crick, R. D. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. 1–147.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5. ed). Pearson Education Limited.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.



- Horverak, M. O. (2015). *Feedback practices in English in Norwegian upper secondary schools*. 3(2), 74–91. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v3i2.140>
- Ibsen, E. (2002). *Engelsk i Europa—2002*. yumpu.com.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32302/AD0402ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krulatz, A., Dahl, A., & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enacting multilingualism: From research to teaching practice in the English classroom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Kompetansemål etter 7. Trinn—Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv3?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *God undervisningsvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lee, I., Yu, S., & Liu, Y. (2018). Hong Kong Secondary Students' Motivation in EFL Writing: A Survey Study. *TESOL Quarterly*, 52(1), 176–187.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.364>
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I Mang (Red.), *Livet i skolen 1* (2. utg., s. 37–67). Fagbokforlaget.
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99.  
<https://doi.org/10.2307/329395>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.

- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I *Livet i skolen 1* (2. utg., s. 241–270). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=5>
- Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet*. Gyldendal akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nordahl, T., Manger, T., & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I *Livet i skolen 1* (2. utg., s. 137–174). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rubio, F. (2007). Self-esteem and foreign language learning: An introduction. I F. Rubio (Red.), *Self-esteem and foreign language learning*: (s. 2–12). Cambridge Scholars Publishing.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Simensen, A. M. (2018). A Brief History of English Teaching and Learning in Norway. I H. Bøhn, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevold (Red.), *Teaching and Learning English* (s. 18–37). Cappelen Damm.
- Skulberg, T. H., Sund, A., Norvik, N., & Minken, B. A. H. og M. (2014). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>
- Statped. (2021). *Kommunikativ kompetanse*. <https://www.statped.no/ask/opplaringspakker-ask/kommunikativ-kompetanse/#introduksjon>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Språk åpner dører*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/bro/2005/0003/ddd/pdfv/253707-sprak\\_apner\\_dorer.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/bro/2005/0003/ddd/pdfv/253707-sprak_apner_dorer.pdf)
- Vattøy, K.-D. (2020a). *Feedback practice as responsive pedagogy in teaching English as a foreign language* [Doktorgradsavhandling, NTNU].  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19044.19846>
- Vattøy, K.-D. (2020b). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies In Educational Evaluation*, 64, 100828.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100828>
- Vattøy, K.-D., & Gamlem, S. M. (2019). Teachers' regard for adolescent perspectives in feedback dialogues with students in lower-secondary schools. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 13(2), 39–55. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1970>
- Vattøy, K.-D., & Gamlem, S. M. (2020). Teacher–student interactions and feedback in English as a foreign language classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 50(3), 371–389. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1707512>
- Vattøy, K.-D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260–268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Wille, T. S. (2014). Vurdering for læring. I *Feedbak og vurdering for læring* (s. 59–80). Dafolo Forlag.

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### Intervjuguide – Master

#### Intro:

- Hvor lenge har du jobbet som engelsklærer \_\_\_\_\_

#### Problemstilling:

«Hvordan opplever et utvalg lærere arbeid med undervisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet?»

#### Undervisvurdering

1. Hva legger du i begrepet undervisvurdering?
2. Hvordan arbeider du med undervisvurdering i engelsk på mellomtrinnet?
3. Bruker du noen spesifikke metoder for å fremme undervisvurdering i engelsk?  
Hvilke?
4. Hva tenker du er de største utfordringene ved undervisvurdering på mellomtrinnet i engelsk?

#### Lærelyst

5. Hva legger du i begrepet lærelyst?
6. Hvordan jobber du med undervisvurdering i engelsk for at elevene skal få økt lærelyst?
7. Hva ser du på som de største utfordringene ved å fremme lærelyst i undervisvurderingen i engelsk?
8. Hva opplever du skal til for at elevene får økt motivasjon til å lære i engelsk?
9. Hva ser du på som de største utfordringene ved å fremme økt motivasjon hos elevene på mellomtrinnet i engelsk?
10. Hvordan legger du opp undervisningen for at elevene skal føle mestring som skaper lærelyst?
11. Hva ser du på som de største utfordringene ved at elevene skal oppleve mestring i engelsk undervisningen på mellomtrinnet?

## Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Underveisvurdering for lærelyst i engelskundervisningen*

Dette er en invitasjon til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan et utvalg engelsklærere jobber med underveisvurdering for å fremme lærelyst. Mitt navn er Kevin Fiskaa Øren, jeg går femte året av grunnskolelærer utdanningen ved Høgskulen i Volda. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er at lærelyst har kommet inn som nytt begrep i § 3-3 i forskrift til opplæringsloven, og jeg er interessert i å finne ut hvordan engelsklærere arbeider med underveisvurdering for å møte nytt fokus på lærelyst.

Problemstillingen min er «Hvordan opplever et utvalg lærere arbeid med underveisvurdering for at elevene skal oppleve lærelyst i engelskundervisningen på mellomtrinnet?»

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å invitere deg som engelsklærer på mellomtrinnet til å delta i denne studien. Dette er fordi, det er engelskfaget og mellomtrinnet jeg vil fokusere på i min studie.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltagelse i denne studien innebærer for deg at du som lærer deltar i et intervju som tar for seg dine opplevelser av underveisvurdering for å fremme lærelyst i engelskundervisningen.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysninger vil bli håndtert konfidensielt. Det er bare forskeren som vil behandle disse. Personopplysninger vil bli oppbevart trygt fra uvedkommende. Deltagerne i denne studien vil ikke bli identifisert ved publikasjon. Forskningsprosjektet blir avsluttet den 25.05.2022. Om du skulle velge å trekke deg fra studien, vil jeg slette alle personopplysninger om deg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Om du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kevin Fiskaa Øren via e-post: [kevin@stud.hivolda.no](mailto:kevin@stud.hivolda.no). Eller telefon: 94 88 93 21.

Veileder for studien er Førsteamanuensis Kim-Daniel Vattøy (HVO) [kim-daniel.vattoy@hivolda.no](mailto:kim-daniel.vattoy@hivolda.no).

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 15.06.22.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen i Volda ved Kevin Fiskaa Øren, veiledet av Kim-Daniel Vattøy.
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen, tlf: 70 07 50 73, [personvernombud@hivolda.no](mailto:personvernombud@hivolda.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kevin Fiskaa Øren  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Underveisvurdering for lærelyst i engelskundervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Meldeskjema - Undervisvurdering for lærelyst - Vurdering

### Vurdering

**Referansenummer**

895766

**Prosjekttittel**

Undervisvurdering for lærelyst

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

**Prosjektperiode**

03.01.2022 - 25.05.2022

**Dato**

06.01.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!