



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Oppgåvebasert engelsk undervisning: Struktur eller valfridom?

Task-based English Teaching: Structure or Freedom of Choice?

Anders Gjelsvik

PE379-1 19V

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Grunnskulelærer 5-10

Rettleiar: Mari Skjerdal Lysne

Dato: 10.05.2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

Samandrag

I engelskundervisninga er det viktig at elevane er motiverte til å lære språket. Forsking viser at det er mykje bruk av tekstbaserte lærebøker i norske skular (Gilje, et al., 2016; Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010), noko som naturlegvis vil påverke korleis motivasjonen utviklar seg i klassen. Difor har eg valt å sjå på kva effekt det har å berre halde seg til lærebøkene i engelskundervisninga. Problemstillinga mi lyder slik: «*Korleis påverkar oppgåvene i engelskfaglege læreverker motivasjonen til elevar i den norske skulen?*» I denne oppgåva er det sett på læreverket *Stairs*, som tidlegare forskning viser er mykje brukt i undervisning i dag (Gilje, et al., 2016). Fokuset er på oppgåvetypar og arbeidsformer som vert presentert i læreverket. Det er gjennomført ei kvantitativ innhaldsanalyse, men det er også trekt fram noko kvalitativ data i form av døme på oppgåver frå læreverket. Datamaterialet som vart samla vert drøfta i lys av relevant teori.

Emneord: Engelskundervisning, motivasjon, oppgåvebasert læring, læreverker.

Summary

When teaching English in schools, it is important that the pupils are motivated to learn the language. Research shows that teachers mainly stick to the textbooks in Norwegian schools (Gilje, et al., 2016; Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010), which obviously plays a part in how motivation develops in the classroom. Because of this, I have chosen to look at the effects of sticking to the textbook when teaching English. This is my thesis statement: “How does the tasks in English textbooks effect the motivation of pupils in Norwegian schools?” In this paper I will present my reflections around the types of tasks and methods of work that are presented in a textbook which is used a lot by Norwegian teachers. The reflections are based on relevant theory of motivation.

Keywords: English teaching, motivation, Task-based teaching, textbooks.

Forord

Som framtidig engelsklærer fann eg det interessant å skrive om eit tema relatert til engelskundervisninga. Gjennom erfaringar i lærarpraksis såg eg at det var mykje bruk av lærebøker, og vi praksisstudentar vart ofte oppfordra til å halde oss til læreverket slik at praksislærarane var sikre på at dei var a jour med årsplanen. Dette gjorde arbeidet med å lage egne opplegg vanskeleg, fordi ein følte vi alltid måtte knyte oppgåvene opp mot tekstar eller oppgåver i læreboka.

Når eg først fekk presentere aktivitetar som ein ikkje fann i lærebøkene, oppfatta eg at elevane hadde ein heilt anna glød og glede rundt å arbeide med språklæringa. Dette fekk meg til å tenke over om lærebøkene ikkje inneheld nok spennande oppgåver som kan skape interesse og motivasjon for læring.

Når det kom til å velje tema for Bachelor var dette noko av det første eg tenkte på å kunne skrive om, og ved hjelp av gode diskusjonar med mine medstudentar kom eg fram til ei problemstilling som passa til omfanget av dette studiet.

Eg vil gjerne takke medstudentar, førelesarar og anna personale ved Høgskulen på Vestlandet for god hjelp med å finne idear, teori og elles motivasjon til å skrive denne oppgåva. I tillegg må eg takke rettleiar Mari Skjerdal Lysne for gode og grundige tilbakemeldingar.

Sogndal, 10.05.2019

Anders Gjelsvik

Innhald

Samandrag	1
Summary	1
Forord	2
1 Innleiing	4
1.1 Grunngeving av tema	4
1.2 Problemstilling	4
1.3 Bruk av lærebøker i skulen.....	4
2 Teori	5
2.1 Motivasjon	5
2.2 Prestasjonsmotivasjon	5
2.3 Prestasjonsangst	6
2.4 Kommunikative oppgåver	6
2.5 Korleis skape interesse?	7
3 Metode	8
3.1 Val av tekster	8
3.2 Kvantitativ innhaldsanalyse	9
3.2.1 Utforme kodeskjema	9
3.3 Kvalitativ innhaldsanalyse.....	10
4 Kodeskjema	11
4.1 Nivå	11
4.2 Form	11
4.3 Skriftlege oppgåver	12
4.4 Munnlege oppgåver	12
5 Resultat	13
5.1 Nivådeling	13
5.2 Arbeidsform	14
5.3 Skriftlege oppgåver	15
5.4 Munnlege oppgåver	15
5.5 Kvalitativt utval	16
6 Drøfting	16
7 Konklusjon	19
Bibliografi	21

1 Innleiing

1.1 Grunngeving av tema

Oppgåvebasert læring har blitt eit stort fokus i dagens engelskundervisning (Fenner & Ørevik, 2018). Dette vil naturlegvis ha effekt på eleven sitt engasjement og interesse for engelskundervisninga. Dette spelar inn på eleven sin motivasjon, noko som har vist seg å ha ei stor rolle på fleire aspekt for læring (Imsen, 2014). Som framtidig engelsklærer tykkjer eg difor at dette er eit spennande tema å sjå nærmare på.

1.2 Problemstilling

Problemstillinga kan skildrast med ei enkel setning:

«Korleis påverkar oppgåvene i engelskfaglege læreverk motivasjonen til elevar i den norske skulen?»

Formålet vil vere å analysere eit utval oppgåver, for så å drøfte desse ut i frå relevant teori og kunne trekkje konklusjonar rundt kva effekt dei har på elevane sin motivasjon.

1.3 Bruk av lærebøker i skulen

Læraren spelar ei stor rolle i eleven si læring, og det er forventa at ein lærar tar kontroll og gjer undervisninga til si eiga. Det er likevel grunn til å tru at fleire lærarar brukar læreverket mykje, fordi dette er ei tidssparande løysing.

Ei av dei nyare studiane om bruk av læremiddel kjem frå prosjektet ARK&APP¹, og viser blant anna til spørjeundersøkingar som er retta mot både skuleleiarar og lærarar. Der kjem det fram at omtrentleg tre av fire grunnskulelærarar hovudsakleg brukar papirbaserte lærebøker, men at dei også supplerer med noko bruk av digitale læremiddel (Gilje, et al., 2016, ss. 24-25). I same prosjekt vart det også gjennomført ei spørjeundersøking av arbeidsmetodar og læremidlar i føregåande undervisningstime. Der svarte heile 70% av grunnskulelærarane at dei primært hadde brukt papirbaserte lærebøker i deira tidlegare undervisningsopplegg (Gilje, et al., 2016, s. 52). Ut i frå dette, ser ein at lærebøkene vil ha ein stor innverknad på kva oppgåver elevane får i skulekvardagen.

Lærarane vel gjerne oppgåver frå læreboka, fordi dei veit at desse er bygd på kompetansemåla som det er forventa at elevane skal kunne ved fullført utdanning. Når eit læreverk først har kome inn i skulekvardagen, er det altså lettare for ein lærar å lene seg på dette, heller enn å bruke tid på å lage omfattande undervisningsopplegg sjølv. Om ein ser vekk frå tida lærarane brukar på å undervise,

¹ Forskningsprosjekt omhandlar blant anna bruk av læremidlar, val av læremidlar og digitale ressursar i skulen. Det vart utført for Utdanningsdirektoratet av Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo.

viser ein studie² utført av Senter for Økonomisk Forsking at berre 28% av den resterande tida går til planlegging av undervisningsopplegg (Strøm, Borge, & Haugsbakken, 2009, s. 9). Det betyr at læraren si tid til å planleggje er knapp, og det gjer at enkle løysingar kan vere meir attraktive enn løysingar som tek lengre tid. I dette tilfellet betyr det at det er lettare å halde seg til læreboka, fordi det kan gå mykje tid til å produsere eige opplegg.

På grunn av dette vil det vere relevant å sjå på oppgåvene og aktivitetane i eit gitt læreverk, uavhengig av læraren sin innverknad.

2 Teori

2.1 Motivasjon

Gunn Imsen skriv at motivasjon er ein viktig faktor for elevar sitt utbytte av undervisninga i skulen, og fortel at det «handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører» (2014, s. 293). Det er ei sterk kopling mellom aktivitet, læring og trivsel hos eleven, og det vil difor gi stor gevinst, både for lærar og elev, om ein har fokus på å skape motivasjon i skulekvardagen. For å definere omgrepet motivasjon skriv Imsen at det er «et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening» (Imsen, 2014, s. 294).

2.2 Prestasjonsmotivasjon

For at ein elev skal gjennomføre ein aktivitet, må eleven vite at han har evnene til å gjennomføre den. Dette kan vi knytte til prestasjonsmotivasjon, som handlar om at motivasjonen kjem frå trua på at ein kan prestere. Imsen skildrar dette omgrepet som ein «betegnelse på trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard» (2014, s. 314).

Ifølgje psykologen John W. Atkinson (1964) finst det to grunnleggande tendensar som er relevante i prestasjonssituasjonar i skulen. Desse er lysta til å gå laus på ei oppgåve, og angsten for å mislukkast. Han viser at dei indre handlingsimpulsane i kroppen fungerer i motsette retningar, og at den som har sterkast dragkraft vinn. Eit døme kan vere ein elev som har utvikla ein sterk angst for å ikkje prestere i matematikk, fordi han har fleire erfaringar med å få matteoppgåver som ligg over hans kapasitet. Her vil eleven stå i fare for å ville gi opp, alt før han har sett skikkeleg på oppgåva. Det er tre positive

² Omfang av spørjeundersøkelsen rapporten er basert på: «Rektorer på 1000 skoler med mer enn 30 elever ble tilfeldig trukket ut fra skoleregisteret i GSI og tilsendt elektroniske spørreskjemaer for rektor og bedt om å videresende egne spørreskjemaer til kontaktlærere på 2., 4., 7. og 10. trinn. I tillegg ble alle landets kommuner tilsendt elektroniske spørreskjemaer med spørsmål om kommunenes rolle. 297 kommuner, 413 rektorer og 1035 lærere besvarte skjemaene» (Strøm, Borge, & Haugsbakken, 2009, s. 35).

tendensar som vil hjelpe ein slik elev å kunne oppleve prestasjonsmotivasjon igjen. Desse tre er eit grunnleggjande meistringsbehov, ein subjektiv vurdering av moglegheita for å lukkast, og ein subjektiv vurdering av verdien av å lukkast. Eleven må altså føle at han får ein indre gevinst av å utføre oppgåva, samstundes som at han ser moglegheita for å prestere. Om meistringsbehovet er på plass, vil ein vidare kunne gi eleven trua på eigne prestasjonar ved å gi han tilpassa oppgåver. Ein person med eit sterkt meistringsbehov vil t.d. ikkje bli motivert av oppgåver og aktivitetar som er rutineprega, eller som ligg under eleven sitt prestasjonsnivå. På den andre sida vil ein elev med lågare meistringsbehov ha nytte av rutineprega arbeid for å kunne utvikle høgare forventningar til seg sjølv (Atkinson, 1964).

2.3 Prestasjonsangst

Ein faktor som kan spele inn på eleven sin motivasjon, er angsten for å mislukkast. For å finne ut kva som kan skape slik angst kan ein sjå på Roald Nygård sin teori rundt dette. Han meiner at slik angst blir aktivert i prestasjonssituasjonar, men at styrken av angsten vil variere frå person til person (Imsen, 2014). Nygård påstår at det er maksimal aktivering av denne angsten når elevane blir presentert for oppgåver av «middels» vanskegrad. «Den angstdominerte eleven vil være mest hemmet når de konfronteres med oppgaver som skulle innebære en passende vanskegrad sett i forhold til intellektuelle evner» (Imsen, 2014, s. 318). Eleven vil då føle at det er forventa at han skal klare oppgåvene, noko som kan medføre audmjuking dersom eleven mislukkast, i motsetting til situasjonar der eleven veit at oppgåvene er over hans nivå. Då vil det ikkje vere audmjukande for eleven fordi han ikkje føler press for å prestere.

Imsen viser til fleire tiltak ein kan gjennomføre for å redusere angst hos eleven (2014, s. 324). Undervisninga må varierast og tilpassast eleven sine føresetnader. Alle elevane kan ikkje bli stilt dei same krava, for dette vil føre til store sprik i innsatsen deira. Dei angstdominerte elevane må ha moglegheita til å starte med enklare oppgåver, og gradvis jobbe seg oppover i utfordringsnivå. Desse elevane vil også jobbe betre med fleire rutinebaserte oppgåver, sidan dette skapar trygge situasjonar med lite risiko. Tidlegare studie kan tyde på at det er meir angst i opne skular enn i tradisjonelle skular (Imsen, 2014, s. 324). Sidan dei opne skulane er karakteriserte ved at elevane arbeider meir sjølvstendig der dei dannar eigne strukturar, kan det bety at skulane med ein meir fast og klar struktur kan vere meir gunstige for elevar som er ekstra utsett for prestasjonsangst.

2.4 Kommunikative oppgåver

I magasinet Fokus på språk, fortel Merete Streitlien om sine erfaringar med utplassering av vidaregåande elevar ved kokkefaget. Elevane reiste til fleire ulike land, og erfarte då situasjonar der dei vart nøydd å bruke engelsk for å kunne kommunisere på kjøkkenet. Ut i frå hennar observasjonar

av dette utplasseringssystemet, ser ho på det som ei stor motivasjonskjelde for læring av engelsk. Ho skriv at «elevane lærer [engelsk] best når dei virkelig har bruk for det» (2010, s. 7). Dette viser at opplevinga av den praktiske nytta av engelsk gir auke i motivasjon, og kan medføre eit større ønskje om å lære. Denne koplinga mellom engelskundervisning og praktisk bruk av engelsk er mogleg å få til i skulekvardagen. Det er avgrensa kor stor effekt oppgåvene i skulen vil ha på elevane i forhold til utplasseringssituasjonen som Streitlien fortel om, men det er mogleg å skape mindre situasjonar som liknar.

Ein måte å implementere dette i skulekvardagen kan vere å ty til kommunikative oppgåver. Jeremy Harmer omtaler desse som oppgåver som vanlegvis involverer elevane i ekte eller realistisk kommunikasjon. Her er evna til å kommunisere meiningar relevant for oppgåva minst like viktig som det å ha korrekt språk. Døme på slike oppgåver kan vere rollespel og simulering av daglegdagse situasjonar i klasserommet. I slike situasjonar opplever elevane eit ønskje om å formidle noko og ei meining med kommunikasjonen, noko som fører til at dei fokuserer meir på å snakke språket, heller enn å fokusere på rett språkform. I følgje kommunikativ teori vil språklæringa skje av seg sjølv gjennom utføringa av slike meiningsfokusererte kommunikasjonsoppgåver (2015, ss. 57-58).

2.5 Korleis skape interesse?

Penny Ur skriv i *A Course in English Language Teaching* (2012) at indre motivasjon i språklæring har ein samanheng med interessa for å lære språket. Ho viser til nokre relevante prinsipp som er viktige for å byggje interesse hos eleven.

Det første prinsippet kallar ho *initiativ*. Det går ut på at eleven sjølv skal få sette i gang idémyldringa rundt ei tildelt oppgåve. Vidare må eleven presenterast oppgåver som ikkje nødvendigvis alltid har eit «riktig» svar. Eleven må få oppleve å komme med fleire idear til oppgåver, og merke at ingen av forslaga må vere rett eller gale. Dette prinsippet kan ein omsetje til *opne oppgåver*.

Det tredje prinsippet handlar om *samarbeid*, og går ut på at eleven må få arbeide med svaret sitt i lag med andre, for å skape eit betre resultat enn han hadde klart åleine. Det er fleire studiar som viser at elevar som er deltakande i miljø bygd på samarbeid har meir positive haldningar til læring, og dei utviklar betre sjølvbilete og dei blir tryggare på å lukkast. (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 122).

Ein viktig faktor i alle oppgåvene ein gir elevane er at dei må kunne kjenne på ein følelse av *suksess*. Dersom ein elev opplever meistring ved å gjennomføre ei oppgåve korrekt, vil det kunne skape interesse til å fortsetje.

Det å kunne sjå konsekvensar, kategoriar, samanhengar, prioriteringar osv. går inn under det femte prinsippet som ein kan kalle *drøfting*. Dette utfordrar eleven meir enn t.d. oppgåver der ein skal gi

att enkle setningar for å vise forståing. Det sjette prinsippet er *personlege oppgåver*, som lar eleven bruke egne erfaringar, meiningar og følelsar i oppgåveløysinga. Når eleven opplever å bruke seg sjølv og egne interesser i arbeidet vil det skape eit personleg preg på oppgåvene. Det er også viktig at eleven får utrykke idear ved å diskutere desse med andre elevar. For å gjennomføre dette må ein difor ha oppgåver der ein kan praktisere *interpersonleg kommunikasjon*. Det er også vist til at *visuelle komponentar*, som byggjer på bilete eller andre visuelle stimuli, kan ha ein positiv effekt på eleven sin motivasjon (Ur, 2012, ss. 51-55).

3 Metode

3.1 Val av tekster

Når det kom til å velje materiale for arbeidet mitt, tok eg for meg fleire moglege læreverke eg kunne samle datamateriale frå. Før utvalet begynte såg eg på alle læreverka i Noreg som ein del av studiens *univers*, altså alle einingane studiet vil gjelde. For å unngå eit for stort omfang med for mykje å analysere, valte eg å berre sjå på eit spesifikt læreverke som er mykje brukt i Noreg. Ut i frå spørjeundersøkingar utført i prosjektet ARK&APP kom det fram at heile 80% av dei spurde lærarane for 5.- 7. trinn bruker læreverket *Stairs* i si undervisning (Waagene & Gjerustad, 2015, s. 34).

På grunn av dette valte å ta for meg bøkene *Stairs 6: Textbook* og tilhøyrande oppgåvebok *Stairs 6: Workbook*. Desse lærebøkene presenterer ulike tema fordelt på seks kapittel, der kvart tema kjem med varierte tekstar og oppgåver.

Dersom ein skulle sett på alle kapitla i bøkene ville det ha vore over 360 sider med oppgåver å sjå på. Difor vil det vere gunstig å sjå på eit utval kapittel som vil kunne representere heile læreverket. Eg har valt å sjå på første, fjerde og sjette kapittel i bøkene. Desse kapitla representerer start, midtpunkt og avslutting av læreverket for sjette klasse. Det gjer det mogleg å samle data som tar omsyn til om forfattarane har lagt opp kapitla i ei spesiell rekkjefølgje, samstundes som det får dekkja tre ulike tema. Dette kan sjølv sagt også bli ei feilkjelde sidan det medfører at eg ekskluderer halvparten av kapitla, som kanskje ville gitt andre resultat.

Med dette læreverket har Cappelen Damm også publisert ein lærarguide; *Stairs 6: Teacher's book*. Denne er hovudsakleg meint som eit ekstra hjelpemiddel for læraren, der ein t.d. kan finne kopioriginalar, framgangsmåtar og kapitteltestar. Kopioriginalane er den delen av lærarguiden som er mest relevant for mitt arbeid. Desse inneheld diverse oppsummerande oppgåver som omhandlar kapitla i bøkene. Cappelen har også ei nettside for læreverket sitt, der dei presenterer eit par ekstra oppgåver til kvart kapittel. Sidan desse oppgåvene er digitale vil dei medføre nye arbeidsformer. På grunn av omfang har eg valt å sjå vekk frå lærarguiden og nettsida. I tillegg viser ARK&APP sine

studiar at lærarar hovudsakleg bruker papirbaserte læreverk (Gilje, et al., 2016). Oppgåvene som blir presentert er såpass like dei som skal vurderast i bøkene, at det vil ha lite utbytte i forhold til tida det vil ta.

3.2 Kvantitativ innhaldsanalyse

I arbeidet med å sjå ein samanheng mellom oppgåver og motivasjon har eg valt å utføre ein kvantitativ innhaldsanalyse. Ein slik type analyse går ut på å systematisk registrere og kategorisere data som er relevant for problemstillinga ein tar føre seg. I mitt tilfelle vil det seie at eg tar for meg delar av eit læreverk, og analyserer oppgåvene det inneheld. Ein slik innhaldsanalyse må vere grundig og systematisk gjennomført. Det er også viktig å ha eit tydeleg definert kodeskjema for å registrere data som ein vidare brukar i innhaldsanalysen. For å vite at framgangsmåten min stemmer overeins med den metoden eg valde, brukte eg Sigmund Grønmo si bok *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2016) som ein mal for dei metodiske vala mine.

3.2.1 Utforme kodeskjema

Før ein kan begynne å analysere innhaldet i tekstane må ein ha gjort klart eit grundig kodeskjema. Grønmo omtalar det som eit «strukturert skjema av variablar og kategorier som er utviklet og spesifisert før datainnsamlingen starter» (2016, s. 213). I kodeskjemaet vil ein først spesifisere ei rekkje variablar. Desse må veljast ut i frå problemstilling og dei utvalde tekstane. I mitt arbeid vil variablane handle om oppgåvetypar, der eg t.d. vil dele inn i munnlege og skriftlege oppgåver, før eg så deler dei inn i stadig mindre variablar. Den praktiske bruken av variablane går ut på at ein ser på ei og ei analyseining, og vurderer om eininga oppfyller kravet for den variabelen. Dette betyr at danninga av variablar må skje i lys av tekstane ein skal analysere. Ein vil helst unngå å komme over analyseiningar der ein ikkje har ein passende variabel. Difor må ein gå gjennom tekstane samstundes som ein lagar variablane, med mål om å få best mogleg konkrete og varierte variablar.

Når ein skal registrere og kategorisere innhaldet, må ein tenkje over kva type innhald ein leitar etter. Grønmo skriv om to ulike former for innhald. Desse er manifest og latent innhald (2016, s. 217). Manifest innhald er spesifikke ord, uttrykk eller formuleringar ein leitar etter, som gjentek seg fleire gongar i tekstane. Utfordringa ved å sjå etter slikt innhald er at like ord og uttrykk ofte kan ha ulik meining, sjølv om det er brukt dei same orda. Då vil ein heller sjå på det latente innhaldet, som refererer til den spesifikke betydninga bak teksten. Utfordringa ved dette er at det tek lengre tid, og ein blir nøydd å sjå analyseiningane i samanheng med dei større delane av teksten. For å kategorisere oppgåvene frå lærebøkene vel eg likevel å fokusere på det latente innhaldet. Om ein ser på meininga bak oppgåva og vidare tolkar aktiviteten den vil få eleven til å gjennomføre, vil ein få meir pålitelege data, enn dersom ein berre leitar etter spesifikke ord, uttrykk og formuleringar.

Formålet med vurderinga av manifest og latent innhald er at ein for kvar variabel skal kunne velje ein kategori som teksten passar inn i. I kvantitativ innhaldsanalyse vil dette vere knytt til val av *måleeining*. Eg har valt å halde meg til ein måleeining, og det er den som baserer seg på *førekomen* av noko. Det ville ikkje vore relevant for analysen å inkludere andre måleeiningar som t.d. *retning*, *intensitet* og *tekstvolum*.

Når ein skal implementere kodeskjemaet ser ein på analyseeiningane. Når eg skal sjå på oppgåver i lærebøkene vil det t.d. vere naturleg å sjå på kvar oppgåve som ei analyseeining. Innanfor kvar analyseeining vil ein ha ei *kodeeining*. Dette er den delen av teksten som dannar grunnlaget for kategoriseringa. Her ser ein på kvar enkelt setning for å finne ut om variabelen er til stades. Sidan eg ser på latent innhald vil det vere relevant å sjå på *konteksteiningar*. Dette er ein større del av teksten som ein må lese gjennom for å finne ut om ein bestemt variabel er til stades. Konteksteininga er større enn kodeeininga. Dersom ei setning inneheld ein variabel, må ein då lese gjennom heile tekststykket for å vurdere i kva grad den er nemnd, og kva kategori den passar inn i.

3.3 Kvalitativ innhaldsanalyse

For å kunne trekkje fram konkrete døme på oppgåver som kan kaste lys over drøftinga, vil det vere nødvendig å inkludere kvalitativ innhaldsanalyse. I likskap med kvantitativ metode ser ein på tekstdokument og registrerer data ut i frå desse, men ein har eit heilt anna fokus og formål. I analysen vil ein ha som mål å finne ei heilskapleg forståing av ord, uttrykk og formuleringar i staden for å berre registrere konkrete data rundt det. I tillegg går analysen føre seg samstundes som ein registrerer data, noko som også skil seg frå kvantitativ innhaldsanalyse der ein analyserer etter at ein har samla datamateriale (Grønmo, 2016). Utvalet av analyseeiningar vil bli tatt frå dei tre kapitla i læreverket som er avgrensa til tidlegare. Det vil bli plukka ut eit lite utval oppgåver, som legg opp til aktivitetar som skal fungere godt i forhold til eleven sin motivasjon. Fokuset for analysen vil vere å sjå på kva oppgåva ber eleven gjere, korleis det skal gjennomførast og kva effekt det kan ha på motivasjonen.

Når datamaterialet som vert valt ut skal analyserast vil det skje gjennom teoretisk generalisering. Grønmo skriv at «ved å drøfte de empiriske mønstrene i lys av den strategiske utvelgingen av enheter og informasjonstyper, og ved å se disse mønstrene i sammenheng med relevante teorier, kan forskeren vurdere hvorvidt resultatene av den spesielle studien kan antas å gjelde også i meir generelle sammenhenger» (2016, s. 284). Den teoretiske generaliseringa som skal utførast i denne forskinga vil ta sikte på å utvikle hypotesar og teoriar ved hjelp av tidelegare teori, for å kunne sjå samanhengar mellom oppgåvene og motivasjon.

4 Kodeskjema

I dette kodeskjemaet vil kvar oppgåve i datamaterialet bli sett på som ei analyseining. Min definisjon av oppgåve vil vere kvar nye aktivitet eleven vil blir spurt om å utføre. Nokre oppgåver i bøkene vil ha fleire delar, og der vil det då vere nødvendig å dele opp i deloppgåver som ein ser på som sjølvstendige oppgåver.

Variablane er laga med utgangspunkt i oppgåveinndelingar av Penny Ur (2012) og Jane og Dave Willis (2007). Deira kategoriseringar er brukt som inspirasjon for dei variablane som eksisterer i dette kodeskjemaet. For å unngå så mange gråsoner som mogleg, er variablane tilpassa analyseiningane i utvalet. Dersom det likevel skulle oppstå situasjonar der det er usikkert kva variabel analyseininga passar i, vil det bli gjort ei vurdering for kvar enkelt tilfelle når det blir registrert.

Registreringa vil bli gjort i programmet Excel. Det er fordi eg har erfart at det er enkelt og greitt å bruke når ein skal samle data i form av tal. Ein kan enkelt lage tabellar, grafar og rekneoppdrag som gjer presentering av resultat og drøfting oversiktleg.

4.1 Nivå

I *English Teaching Strategies* skriv Ion Drew og Bjørn Sørheim at både tekstane og oppgåvene eit læreverk presenterer for elevane, ikkje alltid treffer elevane på riktig utfordringsnivå (2016, p. 125). Læreverket *Stairs* tar dette i betraktning, og opererer med ei nivådeling på tre nivå. Eg har brukt desse nivåa til å utarbeide nokre variablar som kan vise variasjonen i utfordring. I tillegg er det nokre oppgåver som ikkje har eit tildelt nivå, og nokre som er markert med alle tre nivå. For å få fram variasjon i nivådelinga har eg difor fem variablar; ein for kvart nivå, ein for oppgåver utan nivådeling og ein for oppgåver som er tilpassa for alle nivå.

4.2 Form

Ved å dele oppgåvetypane opp i munnlege og skriftlege vil det gjere det lettare å sjå variasjon i arbeidsform. Ei oppgåve vil bli registrert som munnleg berre dersom det er spesifisert i oppgåveteksten at aktiviteten skal utførast munnleg, elles vil den bli registrert som skriftleg. Her oppstår det ei mogleg feilkjelde, sidan enkelte skriftlege oppgåver like gjerne kan utførast munnleg. Det kunne vore mogleg å registrere oppgåver som kan gå under begge i ein eigen variabel, men det ville til slutt gitt mindre nøyaktige data for mi problemstilling. I tillegg er problemstillinga avgrensa såpass at den ser vekk frå læraren si tilpassing og vurdering av oppgåvene, som gjer det mogleg å sei at oppgåver som ikkje direkte ber om munnleg aktivitet kan registrerast som skriftlege.

4.3 Skriftlege oppgåver

Innanfor skriftlege oppgåver vil ein kunne ha mange forskjellige oppgåvetypar. For mi innhaldsanalyse har eg delt inn i seks undervariablar:

Forståingsoppgåver er oppgåver som eksisterer for å vise at eleven har forstått det han har lest eller blitt fortalt. I staden for å t.d. spørje eleven om han har forstått innhaldet i ein tekst, vil ein gi oppgåver som har som formål å vise forståing. *Forteljande oppgåver* vil vere oppgåver som går ut på å gje att eller skildre noko ut i frå eigen erfaring og kunnskap. *Puggeoppgåver* vil vere oppgåver som eksisterer for at eleven skal terpe t.d. ord, grammatiske reglar, konsept osv. Denne variabelen vil også registrere enkle øvingsoppgåver der formålet t.d. kan vere mengdetrening. Oppgåver som byggjer på *puggingsoppgåver*, men som har forståing som føremål, vil bli registrert som *forståingsoppgåver*.

Kreativ tekst vil seie ei oppgåve der eleven skal produsere ein tekst som er basert på eigne idear. Eit typisk døme på ein kreativ tekst er å skrive ein forteljing basert på eit tema som er tatt opp tidelegare i boka. *Drøfting* vil inkludere oppgåver der eleven blir bedt om å komme med tankar og idear rundt informasjon og kunnskap som anten er gitt i bøkene, eller som er forventa at ein kan frå før. Her vil det t.d. bli registrert oppgåver som ber eleven vise evne til å sjå samanhengar, konsekvensar og løysningar. Oppgåver som legg opp til *problemløysing* kan vere aktivitetar der eleven blir spurt om å finne eit svar ut i frå eigne refleksjonar. Denne definisjonen er ganske vid, men eit fellestrekk ved alle er at svaret ikkje finst i boka, og at det ikkje nødvendigvis kan knytast direkte opp mot reglar, konsept, ord, og liknande som vert introdusert i boka.

4.4 Munnlege oppgåver

Oppgåver som ber eleven halde ei samtale eller ein dialog med ein annan elev vil inkludere situasjonar der det er forventa at dei kommuniserer fritt ut i frå eigne meiningar og idear. Her vil det t.d. registrerast oppgåver som legg opp til «ekte» dialog. Det vil berre bli registrert som *samtale/dialog* dersom formålet med oppgåva kan vurderast som bruk av språket.

Samarbeidsoppgåver inkluderer alt frå diskusjon til prosjektarbeid i grupper. Her er det også «ekte» dialog, men det som skil denne frå «samtale/dialog» er formålet med dialogen. I kategorien *samarbeid* vil formålet vere å nå eit spesifikt mål, i tillegg til å bruke språket.

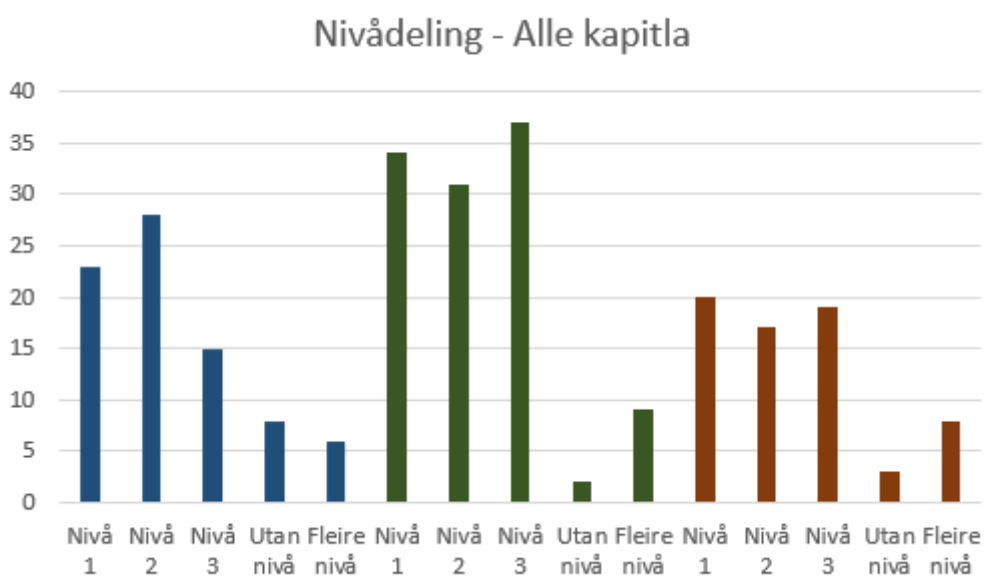
Kreativ presentasjon tar for seg oppgåver der ein skal presentere ein munnleg tekst, eller ting som video, lydopptak, rollespel osv. Presentasjonar av prosjektarbeid kan komme inn under denne kategorien dersom arbeidet har grunnlag i elevane sine eigne idear og påfunn.

5 Resultat

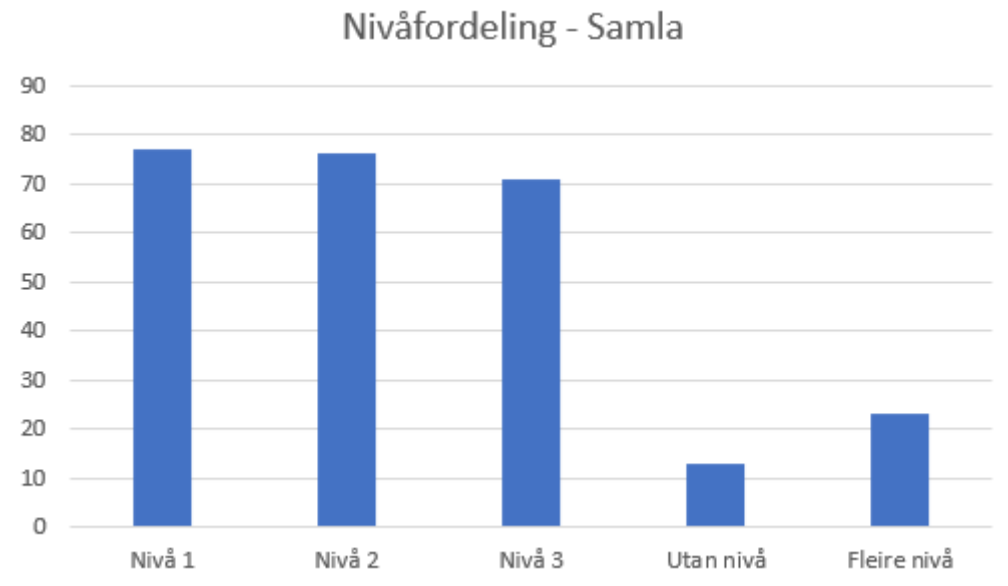
Gjennom datasamlinga vart det samla data som vil kunne gi eit bilete på kva oppgåvetypar som er dominerande, og kva arbeidsformer som er mindre brukt i læreverket *Stairs*. Ved å sjå på statistikken den kvantitative datasamlinga gir, og sjå dette i lys av relevant teori, skal ein kunne trekkje konklusjonar som seier noko om motivasjonsbygging ved hjelp av oppgåver frå lærebøkene. Alle data som er samla er delt inn i kapittel for å kunne sjå forskjellar mellom kapitla, samstundes som det er mogleg å leggje saman og få totaldata.

5.1 Nivådeling

Når det kjem til nivådeling ser ein at det totalt er nokså lik fordeling mellom dei ulike nivåa, men at det er forskjellar mellom kapitla.

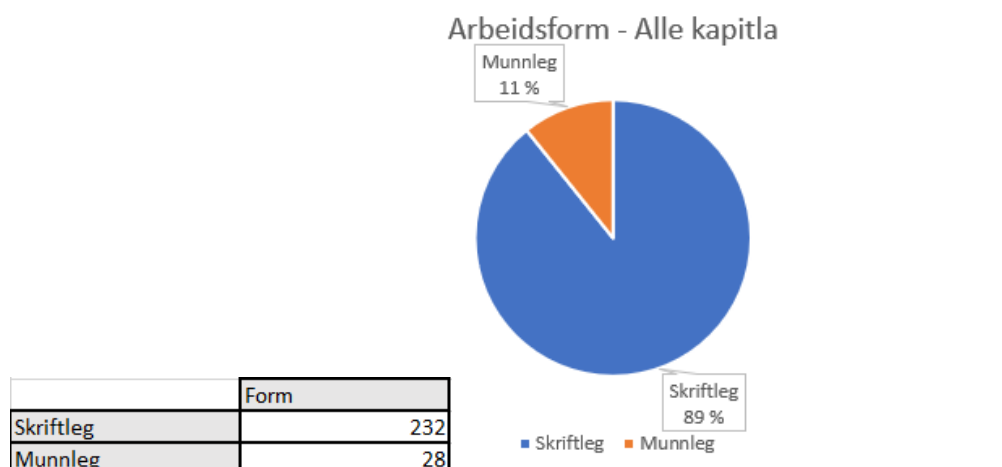


Første kapitelet har fleire oppgåver av dei lettare nivå, medan ein har ei auke i meir utfordrande oppgåver i kapittel 4 og 6. Jamt over er det ein nokså lik fordeling av oppgåver av kvart av dei tre nivåa.



5.2 Arbeidsform

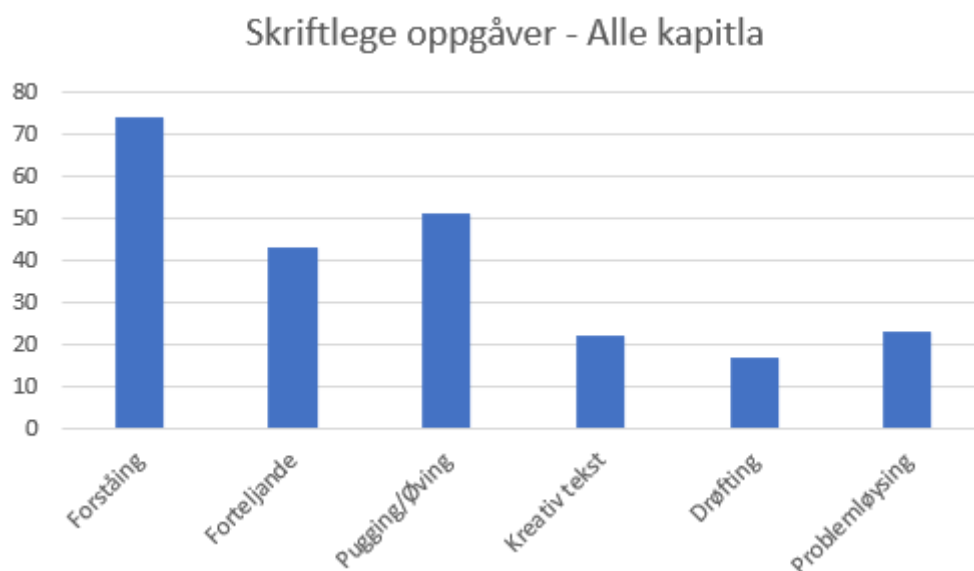
Det er få munnlege oppgåver i høve til skriftlege. I kvart av dei tre kapitla ser ein den same forskjellen, med marginale forskjellar. Difor kan ein halde seg til eit sirkeldiagram, for å vise fordelinga. Dette diagrammet viser kor stor prosent av dei 260 registrerte oppgåvene som høyrar til kvar arbeidsform.



Her ser ein at berre 11% av oppgåvene direkte oppfordrar til munnleg aktivitet hos elevane. Her kan det vere feilkjelder som påverkar resultatane. Dersom oppgåver som kan utførast både munnleg og skriftleg hadde blitt registrert ville ein hatt eit anna resultat.

5.3 Skriftlege oppgåver

Fordelinga av oppgåvetypar er såpass lik i alle kapitla at ein like gjerne kan sjå variasjonen i alle kapitla samla.



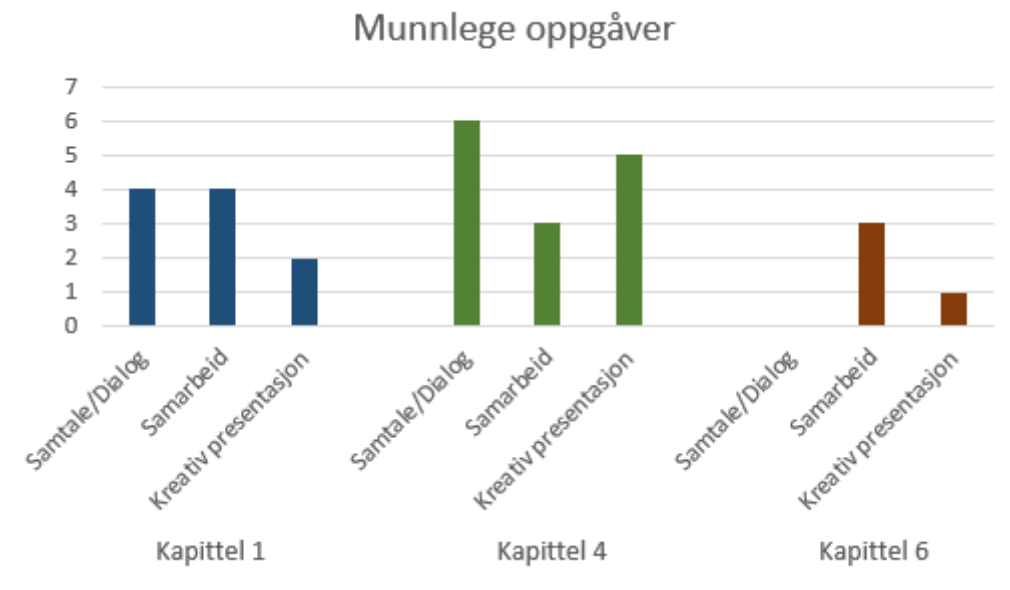
Dette viser at det er ei overvekt oppgåver med forståing, forteljing og øving som formål, medan det er mindre fokus på kreative-, problemløysings- og drøftingsoppgåver.

5.4 Munnlege oppgåver

Av dei få munnlege oppgåvene som er registrert i datasamlinga ser ein at det er lite forskjell mellom frekvensen til kvar oppgåvetype om ein ser på den totale mengda.

	Munnlege oppgåver
Samtale/Dialog	10
Samarbeid	10
Kreativ presentasjon	8

Dersom ein ser på fordelinga i kapitla kan ein derimot sjå at det er ein større variasjon. Kapittel 6 har til dømes ikkje ei einaste samtale-oppgåve, og er i tillegg den med færrest munnlege oppgåver sjølv om det går over fleire sider enn kapittel 1. Kapittel 4 er det kapittelet som både har flest samtale-oppgåver og kreative presentasjonar, medan kapittel 1 har flest samarbeidsoppgåver. Dette kan ha ein samanheng med tematikken i kvart av kapitla, sidan det ikkje er alle oppgåvetypar som er like naturlege for alle tema.



5.5 Kvalitativt utval

Det kvalitative utvalet vart gjort undervegs i registreringa. Eg registrerte der to oppgåver frå *Stairs: Textbook* som kjem fram i drøftinga.

6 Drøfting

Oppbygginga av læreverket verkar å leggje opp til at det skal vere mindre krevjande oppgåver tidleg i bøkene, og at vanskegraden aukar gradvis etter kvart som ein kjem lengre ut i verket. Ut frå Nygårds teori om prestasjonsangst, kan dette vere bra for å hindre slik angst, men på den andre sida kan det også vere lite gagnande for elevar som krev meir utfordring. Dette er eit problem ein møter på i alle klassar, og det vil vere umogleg å tilpasse eit læreverk for alle slike situasjonar. Det *Stairs* gjer som kan vere positivt, er at det ser ut til å ha ei god spreining av nivåbaserte oppgåver, der ein til slutt har omtrent like mange oppgåver for kvart nivå. Noko eg ikkje har moglegheit å sjå på i denne oppgåva er om det er forventat at elevane går opp i nivå gjennom arbeid med oppgåvene, eller om det er slik at vanskegraden for kvart nivå aukar gradvis gjennom verket. Ut frå dei kvantitative data eg har

samla om nivådelinga er det ikkje mogleg å sjå dette, så det måtte eventuelt blitt eit tema for eit anna studie.

I tillegg har dei nokre oppgåver som inneheld fleire nivå, der eleven sjølv kan velje vanskegrad for oppgåva. Dette inkluderer oppgåvene som ikkje har tildelt nivå, sidan desse som regel er meir omfattande, og legg opp til at eleven sjølv definerer kva som er godt nok ut i frå kriteria. Dette vil både skape situasjonar som kan førebyggje prestasjonsangst, samstundes som det gir dei meir evnerike elevane moglegheita til å få større utfordringar. Dette samsvarar godt med Atkinson (1964) og Nygård (Imsen, 2014) sine teoriar rundt prestasjon og angst. Dessverre er det eit fåtal slike oppgåver i forhold til mengda av dei andre nivåbestemte oppgåvene. Det er likevel ikkje berre positivt med oppgåver med slik valfridom. For elevar som krev ein meir strukturert oppbygging kan dette nemleg ha ein negativ effekt.

Ei ulempe med nivådelinga i *Stairs* er at den ikkje ser ut til å leggje opp til så mykje val, sjølv om den tilsynelatande har mange oppgåver i forskjellige nivå. Slik bøkene er lagt opp på, vil det vere mest naturleg for læraren å gå gjennom alt med heile klassen. Tekstane og oppgåvene er ikkje mange nok til å dekkje eit heilt skuleår om ein berre held seg til eit eller to nivå. Det er difor forventa at alle elevane hovudsakleg vil måtte jobbe mykje med dei same utfordringsnivåa. Dette fører til at dei svake elevane er forventa å gjennomføre dei meir utfordrande oppgåvene samstundes som dei evnerike vil måtte jobbe med dei lettare. Dette kan ha ein negativ effekt i begge retningar.

Ut i frå prestasjonsangstteorien til Nygård er det dei «middels» vanskelege oppgåvene som skapar størst risiko for å gi eleven angst for å mislukkas. Sjølv om nivådelinga er såpass godt fordelt, vil det vere mange elevar som opplever oppgåver av ein slik vanskegrad, og difor hamne i større risiko for å miste motivasjon. Som Nygård også poengterer er det forskjellig frå elev til elev kor mykje dette påverkar ein, og det er heilt umogleg for forfattarane av eit læreverk å tilpasse for kvar enkelt elev (Imsen, 2014).

Resultata frå analysen viser at det er svært få oppgåver som oppfordrar direkte til munnleg aktivitet i bøkene. Det vil sei at det er få situasjonar der elevane får arbeide med andre i klassen, som er noko Ur (2012) peiker på som viktig for motivasjon. Eit fokus på skriftlege oppgåver hindrar moglegheita til å bruke mangfaldet i klassen til å skape interesse. Sjølv om ein kan få fleire tilfelle av «ekte» kommunikasjon gjennom t.d. forteljande oppgåver, vil det truleg også ha ein verdi å få oppleve dette i kommunikasjon som ikkje skjer via skriving. Det kan ein også relatere til Ur sin ide om interpersonleg kommunikasjon, som nettopp handlar om å la elevane oppleve å dele idear og meininga med medelevar. Denne typen kommunikasjon er sjølv sagt mogleg å få til skriftleg, men då må ein sjå vekk frå mykje av det som verkeleg ligg i det å drive med kommunikasjon. Det å kommunisere handlar ikkje

berre om å kunne formidle gjennom språk. Ein må t.d. også kunne riktig bruk av kroppsspråk, intonasjon og vokabular. I tillegg er ein avhengig av å kunne tolke tilbakemelding frå kommunikasjonspartner, og svare ut i frå den responsen du får. Dette er ting ein ikkje får med i skriftleg kommunikasjon, men som kan spele ei rolle for «ekte» interpersonleg kommunikasjon.

Eit fokus på skriftlege oppgåver vil også kunne ha ein effekt på strukturen i undervisninga. Færre munnlege oppgåver er med på å skape ei overvekt av skriftlege, rutinebaserte oppgåver som kan verte keisame og monotone i lengda. Elevar vil ifølgje Atkinson sin modell for prestasjonsmotivasjon då miste ønsket om å meistre, fordi oppgåvene blir for enkle eller for repeterande.

På ei anna side kan det vere gagnande for elevar som er meir utsette for prestasjonsangst med færre munnlege oppgåver. Dette er fordi det vil skape ein struktur basert på repeterande oppgåvetypar. Oppbygginga av boka blir lett å forstå, og enkel å følgje. Som Imsen (2014) påpeiker, kan dette skape ein tryggleik hos eleven, og hindre utviklinga av angstframkallande situasjonar. Oppgåver som går ut på å øve, pugge eller repeterer informasjon frå bøkene er det mange av i dette læreverket, noko som også kan ha ein positiv effekt for dei meir utsette elevane. Talet på drøftingssituasjonar og oppgåver som krev problemløysing er det mindre av. Desse oppgåvene, som sett større krav til eleven, kan vere skremmande for elevane, for det kan skape ein usikkerheit rundt eigne prestasjonsevner.

Som tidlegare nemnd er det færre oppgåver som implementerer problemløysing, drøfting og kreative tekstar. Desse oppgåvene legg opp til at eleven kommuniserer eigne tankar, idear og meiningar, og er difor essensielle for å skape opne og personlege oppgåver eleven kan kjenne eigarskap til. Når eleven blir stilt ovanfor utfordringar der han kan bruke seg sjølv mest mogleg, vil det også verte meir vinning dersom eleven presterer godt. Dette gir elevar som kjenner på den indre gevinsten av å gjere det bra, og som ifølgje Atkinson sine idear rundt prestasjonsmotivasjon, vil gjere at eleven føler eit større meistringspotensiale. Dersom eleven opplever nok slike situasjonar, vil det truleg kunne utvikle ein meir konstant indre motivasjon. For nokre elevar vil det sikkert kunne vere tilstrekkeleg med slike situasjonar ut i frå mengda slike oppgåver i dette læreverket, medan andre vil trenge fleire.

For å finne døme på positive aktivitetar for motivasjon hos elevane kan ein trekkje fram oppgåver som den på side 36 i *Stairs: Textbook* (Solberg & Unnerud, 2014, s. 36). Den kan ein dele inn i fleire ulike oppgåveledd, der arbeidsforma i alle ledda er å kommunisere munnleg. Sidan dette er ei samarbeidsoppgåve vil den allereie kunne skape interesse hos eleven fordi dei aktivt får bruke språket med andre elevar i klassen. Eleven får, ved hjelp av andre, formulere fleire argument for eller mot ei sak, og vidare presentert dette for klassen. Oppgåva legg opp til at eleven tar initiativ, og brukar eigne idear og meiningar for å få fram si meining. Gjennom arbeidet med oppgåva har ein

«ekte» dialog i form av at elevane må improvisere i debattsituasjonar, samstundes som ein må kunne presentere sine meiningar framfor resten av gruppa. Dette samsvarer med det Harmer (2015) kallar ei *kommunikativ oppgåve*. Det er også eit drøftingsaspekt ved oppgåva, der ein skal sjå på andre sine argument, og tenkje kritisk rundt det dei presenterer. Både det at oppgåva legg opp til drøfting og eige initiativ bygger opp under Ur (2012) sine prinsipp for interesseskaping. Til slutt skal ein i tillegg vurdere kven som kom med dei beste argumenta, noko som krev at ein bruker språket aktivt, som igjen skapar eit kommunikativt aspekt.

Oppgåva på side 137 i *Stairs: Textbook* (Solberg & Unnerud, 2014, s. 137) er også eit godt døme på motivasjonsskapande oppgåver. Eleven blir utfordra til å lage ein turistbrosjyre om ein by eller stat i USA. Her får eleven velje sjølv kva han skal skrive om, og korleis han vil leggje opp brosjyren. Denne oppgåva viser også til *Stairs: Workbook*, der ein har ulike kriterium for kva som skal vere med. Her kan eleven sjølv velje nivå, og eventuelt få inspirasjon til layout frå diverse malar. Dette er ei oppgåve som oppfordrar til kreativitet og initiativ hos eleven som Ur meiner er positivt for eleven si interesse. Det er også ei oppgåve der eleven kan velje å inkludere visuelle aspekt som t.d. bilete og teikningar, noko som igjen skapar interesse for oppgåva. Det at eleven får velje nivå er også positivt ut i frå Atkinson og Nygård sine idear rundt prestasjonsmotivasjon.

Oppgåver som desse er dessverre sjeldne i dette læreverket. I kvart kapittel har ein to sider dedikert til slike meir omfattande oppgåver, der ein får brukt kreativitet og samarbeid på ein god måte. I teorien ser ein at blant anna Harmer og Ur beskriver faktorar som initiativ, «ekte» dialog og drøfting som positive trekk ved motivasjonsskapande oppgåver. Eit større fokus på slike oppgåver ville difor truleg ha egna seg godt for å auke motivasjonen til elevane.

7 Konklusjon

Konklusjonen min er basert på drøfting av resultat og teori som har kome fram i denne oppgåva. Sidan eg har sett vekk frå læraren sin medverknad, vil konklusjonen min vere prega av at eg berre ser på kva boka legg direkte opp til, utan å få med dei mange endringane læraren kunne gjort for å tilpasse for elevane.

Først kan ein sjå på nivådelingane i læreverket. På den eine sida er det mange gode nivådelte oppgåver som skapar variasjon i utfordringane elevane blir stilt, men det er også ei ulempe at bøkene ikkje har nok innhald til at ein kan halde seg til eit eller to nivå utan å gå tom før skuleåret er over. Det er også få oppgåver som lar eleven velje nivå sjølv. Nivådelingssystemet slik det er implementert i *Stairs* er truleg ei fungerande løysing, der det er moglegheiter for utvikling for eit stort mangfald elevar gjennom oppgåver på fleire nivå.

I tillegg til nivådeling, kan ein også sjå på oppgåvetypane som ein faktor for motivasjon. Det er færre problemløysingsoppgåver, og meir fokus på forståing og terping. Dette skapar ein enkel struktur som kan vere positiv for prestasjonsmotivasjonen hos elevane, men det kan også ha negative sider. Dersom elevane ikkje opplever nok utfordring, vil interessa minske hos desse elevane. På den andre sida har ein elever som ikkje vil oppleve vinning av for utfordrande oppgåver. Dei presterer best om dei opplever ein slik struktur som det vert lagt opp til i *Stairs*, fordi det hindrar prestasjonsangst. Hos desse elevane er det først og fremst viktigast å unngå situasjonar som skremmer dei frå å gjere ein innsats, for så å kunne skape ein forventning om å lukkas.

Om ein ser vekk i frå moglege feilkjelder ser ein at det er få oppgåver som oppfordrar til direkte munnleg aktivitet. Dette kan hindre at ein får situasjonar med «ekte» kommunikasjon der eleven ikkje berre opplever å få formulere tankar og meiningar, men også å bruke språk i munnleg dialog. Oppgåver som krev samarbeid vil ha ein stor effekt på motivasjon, men sidan det er lite fokus på det munnlege, er det dessverre få av desse også.

Det er derimot nokre gode oppgåver av både dei munnlege og skriftlege som vil resultere i god motivasjonsdyrking. Oppgåvene som blir trekt fram i det kvalitative utvalet er gode døme på slike oppgåver. Dessverre er desse avgrensa til berre eit par stykk i kvart kapittel.

Forfattarane har gjort ein god jobb med å tilpasse læreverket til ulike elevar, men det er manglar som ein kunne gjort noko med. Fleire oppgåver slike som dei i det kvalitative utvalet ville gitt eit større utbytte hos elevane når det kjem til interesse og motivasjon. Dette ville sjølvsagt gått ut over strukturen som er til stades i læreverket. Ut frå læreverket *Stairs*, ser det ut til at oppgåvene elevane blir presentert påverkar på mange ulike måtar. Det er også positive og negative sider ved alle oppgåvetypane, noko som viser at det vil vere utfordrande å berre halde seg til det boka legg opp til om ein vil forsikre seg om at elevane får motivasjon for engelskfaget.

Bibliografi

- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. New Jersey: Van Nostrand.
- Drew, I., & Sørheim, B. (2016). *English Teaching Strategies; Methods for English teachers of 10 to 16-year-olds*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fenner, A.-B., & Ørevik, S. (2018). Analysis of learning materials. I A.-B. Fenner, & A. Skulstad, *Teaching English in the 21st Century* (ss. 333-360). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP; Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Education.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Solberg, C., & Unnerud, H. D. (2014). *Stairs 6: Textbook*. Oslo: Cappelen Damm.
- Solberg, C., & Unnerud, H. D. (2014). *Stairs 6: Workbook*. Oslo: Cappelen Damm.
- Streitlien, M. (2010). Hva motiverer (best) for å lære språk? *Fokus på språk: CLIL - engelsk og fremmedspråk i andre fag, 6-10*.
- Strøm, B., Borge, L.-E., & Haugbakken, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Trondheim: Senter for Økonomisk Forskning AS.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waagene, E., & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler; Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.