

# *Adapted Education in English*

**A Study of EFL Classroom Experiences  
from a Learner Perspective**



**Lise Rønnestad**

**Master's Thesis**

**Department of Foreign Languages**

**University of Bergen**

**May 2015**



Everyone is a genius.  
But if you judge a fish  
by its ability to climb a tree,  
it will live its whole life  
believing that it is stupid.

(Unknown)

# ACKNOWLEDGEMENTS

First, I would like to thank the students who have participated, both by answering questionnaires and being interviewed. This study could not have been carried out without you.

I want to express my gratitude to my supervisor Torill Irene Hestetræet for guiding me safely through the process of writing. With your always positive and constructive feedback, you made me believe in my ideas. Your outstanding guidance has been truly invaluable and much appreciated. Without you, I would not have been able to finish this thesis.

My fellow students: we have been sharing our MA pleasures and frustrations for four years. Thank you all for useful discussions and encouraging comments. I feel privileged to be part of this joyful group.

The staff at the local library has been most helpful, providing excellent service throughout my studies. I also want to thank you for your moral support during my long hours in your reading room.

It has been a challenge combining my MA studies with a full-time job. I very much appreciate my colleagues at Eid ungdomsskule for being so positive and supportive, and the administration for facilitating my studies in every possible way. My own 10<sup>th</sup> grade students in 10C: you brighten up my day!

Last, but in no way least, I want to thank my exceptionally patient family for their everlasting support and encouragement. My loving children Kristian and Marte: thank you for never giving up on your continuously writing mum, and for backing me up when I needed it. A special thank you to my always caring and supportive husband Villy, for your never-ending optimism and for making me believe I could do it.

Lise Rønnestad  
Nordfjordeid  
May 2015

# ABSTRACT IN NORWEGIAN

Tilpassa opplæring er eit omgrep som har fått stadig aukande merksemd i norsk skule dei seinare åra. For lærarar ligg det ei stor utfordring i å tilpasse opplæringa til både elev og klasse på best mogleg måte. Som engelsklærar finn eg det særleg interessant å prøve å sjå engelskundervisninga frå elevane sitt perspektiv. Målet med studien er å granske korleis ei gruppe elevar oppfattar omgrepet tilpassa opplæring, og i kva grad dei opplever å få tilpassa opplæring i engelsk.

Studien tek utgangspunkt i eit sosiokulturelt læringssyn, og er meint som eit bidrag til å utvikle eit teoretisk rammeverk for tilpassa opplæring i engelsk. Dette er gjort ved å utarbeide døme på moglege kategoriar som kan høve som delar av ein slik modell.

Oppgåva er knytt til elevar på 10. trinn, og totalt 82 elevar frå tre ulike skular har delteke i studien. Metodane som er nytta er kvantitative spørjeskjema kombinert med kvalitative forskingsintervju. Alle dei 82 elevane svarte på spørjeskjemaet, medan åtte av desse elevane deretter vart valde ut til å bli intervjuja i tillegg.

Resultata viser at fleirtalet av elevane som deltok i studien er nøgde med engelskundervisninga dei får, og opplever at den passar dei. Samstundes kan det verke som om tilpassa opplæring ikkje er eit omgrep dei er godt kjende med, men noko dei først og fremst assosierer med elevar som har behov for ekstra hjelp i faget.

Kategoriane som er utarbeidde i samband med studien indikerer at engelskopplæringa på nokre område truleg kan tilpassast noko meir. Dette kan til dømes vere gjennom større grad av variasjon, og kanskje ved å redusere noko på bruken av læreboka? Auka elevmedverknad og meir bruk av ulike språklæringsstrategiar er andre døme på kva som kan bidra til auka tilpassa opplæring i engelsk. Resultata i studien indikerer vidare at ein del av dei flinkaste elevane ikkje opplever tilpassa engelskundervisning i særleg grad. Dette er ei av mange utfordringar innanfor tilpassa opplæring i engelsk.

# TABLE OF CONTENTS

ACKNOWLEDGEMENTS .....	IV
ABSTRACT IN NORWEGIAN .....	V
LIST OF TABLES .....	IX
LIST OF FIGURES.....	X
LIST OF ABBREVIATIONS .....	XI
1 INTRODUCTION.....	1
1.1 Aim and Scope.....	1
1.2 Relevance.....	3
1.3 Research Questions.....	5
1.4 Structure of the Thesis .....	6
2 THEORETICAL BACKGROUND .....	7
2.1 Introduction .....	7
2.2 Legislation .....	7
2.3 Historical Background.....	9
2.4 A Sociocultural Approach to EFL Adaptation .....	12
2.5 Previous Research.....	20
2.6 Adapted Education in Norway .....	23
2.7 Categories Reflecting EFL Adaptation.....	25
2.7.1 Learning objectives .....	27
2.7.2 Language learning strategies and learner autonomy .....	28
2.7.3 Interaction and cooperation.....	32
2.7.4 Learner involvement .....	32
2.7.5 Formative assessment.....	33
2.7.6 Learner attitudes .....	35
3 MATERIAL AND METHODS .....	36
3.1 Materials .....	36
3.2 Methods .....	36
3.3 Research Approaches .....	37
3.4 Choice of Research Design.....	37
3.4.1 Student questionnaires.....	38
3.4.2 Student interviews .....	38

3.4.3	Combining methods .....	39
3.5	Ethical Issues .....	40
3.6	Student Questionnaires .....	41
3.6.1	Material .....	41
3.6.2	Respondents .....	41
3.6.3	Designing the questionnaire .....	42
3.6.4	Conducting the questionnaire survey .....	45
3.6.5	Analysing the questionnaire data .....	45
3.7	Student Interviews .....	48
3.7.1	Material .....	48
3.7.2	Respondents .....	49
3.7.3	Conducting the interviews.....	51
3.7.4	Transcribing the interviews.....	52
3.7.5	Categorising and analysing the data.....	53
3.8	Challenges and Limitations .....	54
3.8.1	Limitations of the questionnaires .....	54
3.8.2	Limitations of the interviews.....	54
3.9	Reliability and Validity .....	55
4	RESULTS.....	57
4.1	Quantitative Results.....	57
4.1.1	Overall questionnaire summary .....	58
4.1.2	Questionnaire responses linked to adaptation categories .....	63
4.2	Qualitative Results.....	71
4.2.1	Responses to open-ended questions .....	71
4.2.2	Qualitative interviews .....	75
5	DISCUSSION .....	86
5.1	Learning Objectives.....	86
5.2	Language Learning Strategies .....	87
5.3	Learner Autonomy and Learner Involvement .....	91
5.4	Interaction and Cooperation .....	92
5.5	Formative Assessment.....	94
5.6	Learner Attitudes .....	96
5.7	A Typical English Lesson.....	98

5.8	Learner Views on Adaptation.....	99
5.9	Discussion Summary .....	100
6	CONCLUSION.....	102
6.1	Research Questions.....	102
6.1.1	Learners’ views on adapted English education .....	102
6.1.2	Learners describing their English lessons .....	102
6.1.3	Learner attitudes towards English .....	103
6.1.4	To what extent do learners experience adapted English education?.....	103
6.2	Concluding Remarks .....	104
6.3	Teaching Implications .....	104
6.4	Recommendations for Future Research.....	105
7	REFERENCES.....	106
8	APPENDICES.....	115
8.1	Appendix A – Information to Participating Schools .....	115
8.2	Appendix B – Informed Consent.....	116
8.3	Appendix C – NSD Approval.....	118
8.4	Appendix D – Questionnaire .....	120
8.5	Appendix E – Interview Guide.....	124
8.6	Appendix F – Transcribed Interviews .....	125
8.7	Appendix G – Questionnaire Scores .....	187



# LIST OF TABLES

Table 01. Transcription key .....	XII
Table 02. Adaptation categories in this study .....	27
Table 03. Response option codes .....	46
Table 04. Responses to open-ended questions, examples .....	51
Table 05. Classroom activities (Numbers and percentages) .....	58
Table 06. Classroom activities A1-A23 (Mean and modal scores).....	59
Table 07. Classroom activities A24-A30 (Mean and modal scores).....	60
Table 08. Learner attitudes B1-B11 (Numbers and percentages) .....	61
Table 09. Learner attitudes B1-B11 (Mean and modal scores).....	61
Table 10. Learner descriptions of EFL (Numbers and percentages).....	62
Table 11. Learner attitudes towards EFL .....	71
Table 12. Learner attitudes towards how EFL is taught .....	72
Table 13. Key statements for cross-tabulation .....	73
Table 14. Cross-tabulation .....	73
Table 15. Learner preferences of EFL learning activities .....	75
Table 16. Qualitative interviews, condensed version.....	76

# LIST OF FIGURES

Figure 01. Cummins' quadrants.....	19
Figure 02. Adapted education in the flow zone .....	26
Figure 03. Learning objectives (Mean scores) .....	64
Figure 04. Formative assessment (Mean scores) .....	64
Figure 05. Language learning strategies (Mean scores).....	65
Figure 06. Learner involvement and learner autonomy (Mean scores) .....	67
Figure 07. Interaction and cooperation (Mean scores).....	68
Figure 08. Learner attitudes towards EFL (Mean scores) .....	69
Figure 09. Learner descriptions of EFL .....	70

# LIST OF ABBREVIATIONS

- CEFR Common European Framework of Reference for Languages
- CLT Communicative Language Teaching
- EFL English as a Foreign Language
- L1 First Language (mother tongue)
- L2 Second Language
- LK06 National Curriculum for Knowledge Promotion from 2006
- L97 National Curriculum from 1997
- M87 National Curriculum from 1987
- SCT Sociocultural Theory
- SLA Second Language Acquisition
- ZPD Zone of Proximal Development

**Table 01. Transcription key**

<b>Units</b>	
Word	Space
Intonation unit	Line
<b>Pauses</b>	
Short/medium	..
Medium/long	...
Lag (prosodic lengthening)	=
<b>Sequence</b>	
Overlap	[ ]
<b>Disfluency</b>	
Truncated word	wor-
<b>Vocalism</b>	
Laughter	@
<b>Manner/quality</b>	
Accentuated	!word
Emphatic	<EMPH words EMPH >
<b>Participation</b>	
Interviewer	I
Respondent	R
Turn start	:
<b>Boundary/closure</b>	
Terminative	.
Continuative	,
Appeal	?
Truncated intonation unit	--
<b>Meta-transcription</b>	
Uncertain hearing	<X word X >
Unintelligible	XXX
Time elapsed	(07.14)
Comment	(( words ))

# 1 INTRODUCTION

## 1.1 Aim and Scope

Teaching English in lower secondary school for more than two decades has made me realise that inside the EFL classroom, numerous challenges are to be met and dealt with. These challenges are mainly due to the wide variety of learners. The typical or average English learner does probably not exist. Instead, English teachers meet with learners of all kinds, from the highly motivated and expectant ones, to those who would rather be anywhere but in the classroom. In other words, one size does not necessarily fit all. Still, learning English as a foreign language is compulsory for Norwegian pupils; how do they experience the process of learning English? The number of learners probably equals the number of needs, but to what extent are these needs met with in today's lower secondary school?

I take a special interest in what the Norwegian Directorate for Education and Training refers to as '*tilpassa opplæring*' (Equity in Education for all). Adapted education is chosen as the English term to be used in this study. This master thesis aims to study and explore features of the concept of adapted English education, and to investigate how adapted education is experienced by a group of 10<sup>th</sup> grade English learners.

According to Haug (2012), adapted education is "[...] a politically constructed term. [...] As a lot of political expressions, it might be described as diffuse, abstract, general, wide and vague, and thus hard to implement" (Haug, 2012, p. 18, my translation). Comments like this might give the impression of adaptation being impossible to achieve, since the wording seem to point mainly to challenges and difficulties. Thus, such an approach makes me even more curious to find out how this is experienced by the target group; the learners themselves. Are they aware of adaptation being carried out? If so, how are the challenges of adaptation actually faced in the EFL classroom?

Several attempts have been made to define the concept of adaptation. One is the definition given by Engen (2010, p. 52, my translation):

Adapted education involves all measures taken on an individual -, organisational – or cultural level, helping learners to optimally realize their learning and developmental

potential; both when it comes to instrumental competence and personal development  
[...]

Engen gives a definition which characterises essential features of adaptation. It includes different levels, and points to the main objective of adaptation, which is helping learners to realize their potential. However, more specific examples of adaptation are left out, and in my view, this is a weakness in his definition.

Based on my pre-knowledge and experience as an English teacher, I have arrived at the following definition:

Adapted education in English implies teaching English in a way that motivates and reaches all learners, allowing and encouraging them to be active and influential participants; the teaching incorporating a variation wide enough for all to experience use of appropriate and adequate language learning strategies. Adapted EFL education is further based on learners being familiar with their English learning objectives, as well as experiencing relevant feedback on how to reach these aims.

In arriving at this definition, I have made an effort to elaborate on Engen's definition by being more specific. Thus, I find my definition to include important prerequisites for adapted education.

Adapted education may be regarded as an "overarching principle for the primary and secondary education and training" (White Paper No. 16 (2006-2007), p. 76). Consequently, it relates to special needs education as well as to general education. The two fields are obviously both interesting and challenging, and they partly overlap. However, including both in the same study is found too ambitious. Thus, in this study the focus will be upon adapted education within the general teaching of English as a foreign language, not including special needs education.

One reason for excluding special needs education from this study is the anticipated challenge of providing informants from this group. Learners within the system of special needs education may be more vulnerable, and also due to the teachers' professional confidentiality these learners would perhaps be more difficult to obtain as informants. Additionally, more research seem to have been carried out when it comes to special needs education, while adapted education in general is less represented in research. As such, I find it

more relevant to concentrate on adapted education in general, focusing on English in particular.

When adapted education is discussed, it is often approached from two perspectives; a narrow and a wider understanding of the concept (Bachmann and Haug, 2006). While the narrow understanding reflects e.g. measures, methods and ways of organising in order to adapt the education in the classroom, the wider interpretation comprises adapted education as an overall principle meant to permeate the entire school system. This may be seen as an ideology or a pedagogical platform. Both perspectives are represented in the current study, both through theoretical discussion and practical examples. However, when it comes to analysis of the collected material and discussion of findings, the focus will remain on a narrow understanding, due to the focus being on the *learners* and what they actually *experience* in their EFL classrooms.

## 1.2 Relevance

Over the past years, adapted education as such has gradually become a more topical issue, and it seems to be of great interest in today's educational debates. Its importance is also easily recognisable in Norwegian legislation on educational matters. The basic requirements for Norwegian schools at present are to be found in the Norwegian Education Act. In sections 1-3 (The Education Act) the demands concerning adapted education are made clear: "Education shall be adapted to the abilities and aptitudes of the individual pupil, apprentice and training candidate". Additionally, adapted education is emphasised in the Learning Poster, which states that the school shall "[...] promote adapted teaching and varied working methods" (The Knowledge Promotion).

Being a legal right, adapted education as such cannot be ignored. Teachers of English as a foreign language ought to take great interest in the field, and the majority probably do. However, there still seems to be a certain doubt as to both what adapted education actually *is*, and as to *how* it should be carried out successfully. This challenge is also reflected on and acknowledged politically: "Many municipalities and schools wish for guidance on how adapted education should be carried out in practice" (White Paper No. 31 (2007-2008), p. 10, my translation).

The concept of adapted education is not mentioned explicitly in the English subject curriculum in LK06. This omission corresponds with the prevailing political view, adapted

education being “not an objective, rather a means for learning” (White Paper No. 16 (2006-2007), p. 76, my translation). However, I find adaptation to be reflected indirectly through the emphasis on language learning strategies. The use of language learning strategies is included in my definition of adapted education in English, given in the introduction. This link between language learning strategies and EFL adaptation is further elaborated on in section 2.7.2.

In the section on subject purpose in the English subject curriculum, it is claimed that when learners are “aware of the strategies that are used to learn a language, [...] the acquisition of knowledge and skills becomes easier and more meaningful” (English subject curriculum). The official documents apply the term ‘arbeidsmåtar’, which in this thesis is translated into working methods. The competence aims in English after Year 10 states that one aim of the English studies is to enable pupils to “use different working methods and learning strategies to develop one’s English-language skills”. Hence, *learning* is the main issue, while adapted education is preferably a way of helping the students realizing their learning objectives.

The relevance of adapted education is also emphasised in the OECD report *Equity in Education* (Mortimore, 2004). One of the recommendations given to Norwegian school authorities in this report is that “an increased emphasis should be given to the principle of adapted learning” (Mortimore, 2004, p. 6). The reasons for this are further elaborated on in section 2.6.

Not much research has been carried out in relation to adapted education in English. Three studies are briefly described in this section. Their findings are further discussed and elaborated on in chapter 2.

Flemmen (2006) has carried out a qualitative study observing teaching of EFL in primary school. One of the research questions asked in this study is how the observed English teaching mirrors adapted education. The study *Quality in Education* (Haug, 2012) has a mixed methods design, combining questionnaires for pupils, teachers, and parents, in addition to classroom observations. The part concerning English focuses on adapted education, exploring which methods and strategies are used, and how the English subject is experienced by the learners. Weka (2009) has as a part of her master thesis conducted a qualitative study interviewing a group of EFL teachers in lower secondary school. This study is carried out



with regards to the *teachers*' understanding of adapted education and how this is applied in their teaching of English as a foreign language.

In contrast to Weka's study, the focal point of the current study is adapted education as experienced by the *learners*, thus adding a new and relevant element. In my opinion, such a focus on the learners is clearly a missing element in previous research, and as such, the current study should be suitable for providing new and valuable knowledge when it comes to adapted education in English.

Although a few studies have been carried out, Dale (2004) points to the need for increased research, "to elucidate how teaching might be organised and carried out for a best possible adapted education" (Dale, 2004, p. 6, my translation). Although his essay deals with the situation in upper secondary school, there is a fair reason to believe that his conclusions are relevant for lower secondary learners as well.

The following quotes are originally related to adapted education in general. It is assumed, however, that these opinions are relevant for adapted education in English as well. As already mentioned, the focus of this study is adapted education in EFL as experienced by the *learners*. Håstein and Werner also emphasise the learner's point of view: "The principle of adapted education is founded on the idea of considering the education from the *learner's position*" (Håstein and Werner, 2003, p. 24, my translation). At present, the existing knowledge about this seems to be insufficient. After all, the learners are the ones to know where the shoe pinches, and thus, their voices should also be heard. This view also seems to find support by Lillejord (2008, p. 205), who claims that Norwegian pupils to a small extent are asked *what* pedagogical assistance they need and *how* they learn. Engen (2010, p. 52, my translation) indicates that the aim of adapted education is helping the learners to realize their potential. As such, it seems reasonable that their views and opinions should be heard and taken into consideration, both when it comes to what kind of assistance they need and how they learn.

### **1.3 Research Questions**

The concept of adapted education in English seems to be a complex matter. Thus, it appears to be challenging for teachers to fulfil the legislative intentions of both The Education Act and The National Curriculum for Knowledge Promotion (LK06). Bjørnsrud and Nilsen (2008) point to the *intentions* of adapted education being strongly supported, whereas the *realisation*

may be questioned: “[...] Some research results seem to imply a wide variation in how adapted education is brought about, the main tendency being that adapted education is carried out to a much lesser degree than were the intentions” (Bjørnsrud and Nilsen, 2008, p. 12, my translation). To explore whether the learners experience adapted education in English, it is found essential to discover what takes place in their English lessons, and how this is evaluated by the informants. In order to analyse what their views may reveal when it comes to adapted education, their views and comments will be compared to the features of adapted education as described in section 2.7. Against this background, the current thesis aims to answer the following research questions:

1. What are the learners’ views when it comes to adapted education in English?
2. How do the learners describe their English lessons?
3. What attitudes do the learners express towards their English lessons?

The outcome of these research questions will together with other relevant findings in the current study be applied in order to answer the overall research question:

4. To what extent do lower secondary learners experience adapted education in English?

## **1.4 Structure of the Thesis**

The current thesis consists of six chapters. In chapter 1, the field of research is presented along with its aim, scope, and research questions. The theoretical framework is provided in chapter 2, followed by a description of material and methods in chapter 3. Results and findings are all presented in chapter 4, and further discussed and elaborated on in chapter 5. Finally, the conclusion of the study is given in chapter 6.

## **2 THEORETICAL BACKGROUND**

### **2.1 Introduction**

This chapter aims to present an overview of the concept of adapted education in general as well as in English in particular. Adapted education appears to be quite multifaceted since the ways in which it is understood and interpreted seem to vary a lot. Although adapted education is regarded essential in today's school, consensus is not yet reached as to how this concept should be defined, and even less how it should be implemented in the classroom. This lack of consensus seems to apply for teachers as well as researchers.

In this chapter, the background for adapted education is presented through current legislation and a historical review. Further, reasons are given why the current study is based on a sociocultural approach, followed by a presentation of relevant previous research. Finally, an attempt is made as to arrive at potential features and characteristics of adaptation, in order to develop categories which may characterise adapted education.

### **2.2 Legislation**

Adapted education is authorised in both the Norwegian Education Act and in the National Curriculum, LK06. In the competence aims after Year 10, adapted education is not mentioned explicitly. However, in its section on language learning, one aim is for learners to be able to employ different situations, working methods and learning strategies to develop their English skills. They are further meant to be able to use various resources and learning material independently in their own language learning. The concept of 'elevmedverknad' is also emphasised, meaning that learners should be both allowed and expected to take part in discussions and decisions regarding themselves and their learning. This study will apply the term learner involvement describing this. Possible implications of these aims towards adapted education are further discussed in section 2.7.

Additionally, adapted education is mentioned in the general part of LK06, known as the Core Curriculum, which is continued from the former National Curriculum, L97. Here, in the Core Curriculum, adapted teaching is referred to explicitly:

The school shall have room for everybody, and teachers must therefore have an eye for each individual learner. The mode of teaching must not only be adapted to subject and content, but also to age and maturity, the individual learner and the mixed abilities of the entire class. The pedagogical design must be pliable enough to permit the teacher to meet the pupils' differences in ability and rhythm of development. [...] The teacher must make use of the variations in pupils' aptitudes, the diversity in the classroom, as resources for all-round development as well as the development for all (LK06, the Core Curriculum).

This quote reflects both an individual and a common development. The importance and necessity of what may be described as the essence of adapted education; variation is emphasised. The fact that learners are all different indicates a need for various approaches towards both what and how they are going to learn. Several variables of adaptation are mentioned in the current quote, such as age, maturity, abilities, and rhythm or tempo of learning progress.

Experiencing all these variables being present in the EFL classroom, a request for individual plans might be understandable. However, for teachers to make individually adapted teaching plans seems rather utopian and undesirable. Ellis (2012, p. 334) also emphasises that to match instruction individually to specific learners is neither theoretically desirable nor practically possible. This opinion may also find support in the above mentioned quote, as it points to the mixed abilities of the entire class in addition to the individual learner. Hence, the solution to the challenge of adapted education is not necessarily an individual adaptation, but rather a way of teaching the class that involves a variety of methods. With such a pliable way of teaching, individual needs may be met within the common framework of the class, thus aiming at both an individual development as well as a common development for the entire class.

Imsen (2014) comments on the practice of differentiated study plans, which are being frequently used in Norwegian schools. Through these, learners are often given three choices of homework. Involving three levels of difficulty, Imsen claims that these plans may be interpreted as an adaptation of the learners' aims and learning activities without making use of individual plans. On the other hand, she adds that extensive use of such plans has been criticised for being too closely linked to the learners' textbook (Imsen, 2014, p. 253).

A similar view is also referred to politically: “Adapted education does not imply individual plans for each learner, nor that more time should be spent studying individually. [...] Teaching should be conducted in a way that makes the learner benefit from learning in a social setting with peers regarded as learning resources” (White Paper No. 31 (2007-2008), p. 74, my translation). This quote emphasises important political signals, expecting teaching to be adapted more within the frames of the class than outside of it. Consequently, it reflects an explicit expectation towards increased peer cooperation. Additionally, the quote may be interpreted as to reflect sociocultural theory. This is further discussed in section 2.4.

## 2.3 Historical Background

Already in the National Curriculum from 1939, it is emphasised that the objective was to give the pupils an education “according to their abilities and aptitudes” (Dale and Wærness, 2006, p. 236, my translation). They further hold that by this sentence, the principle of adapted education was introduced into the Norwegian school system. This is also underlined by Haug (2012), who contends that although adapted education has been an ideal for more than 70 years, it is made even clearer in LK06 (Haug, 2012, p. 18).

The first time ‘tilpassa opplæring’ (adapted education) is expressed explicitly in a Norwegian National Curriculum, is in the National Curriculum from 1987. Here, it is stated that “adapted education is a basic principle for all teaching; this having obvious consequences for choices and adaptation of learning content, organisation, adaptation of learning environment, and ways of working and being together at school” (M87, p. 26, my translation). Børhaug, Fenner and Aase (2005, p. 92) further underline that in its section on learning environment and learning methods, M87 points to “children having different ways of learning”. This quote from M87 reflects a more conscious approach towards the necessity of adapted teaching. The way I read and interpret the quotes, they convey an expectation towards more variation in the classroom, both when it comes to learning content, organisation, and working methods. In order to enable an implementation of these changes, teachers in the M87 period would have to think differently, incorporating the concept of adaptation into their mind-set. To many teachers, this would probably represent a challenge; taking another pedagogical perspective than previously.

Being widely used, the term adapted education still seems to be viewed as vague and problematic among many teachers. According to Jenssen and Lillejord (2009), this is

probably mainly due to what seem to be several changes in its denotative meaning. Their article (2009) is based on adapted education being a political as well as a pedagogical term. Thus, its meaning seems to have altered with changing governments. Through four educational eras in Norway, starting in 1975, Jenssen and Lillejord (2009) claim to identify adapted education by characterising periods of integration, inclusion, individualisation and finally the present era of community and quality. In my interpretation, this illustrates a development from focusing on learners with special needs towards recognising adapted education to apply all learners. These four eras are presented in the following with reference to Jenssen and Lillejord (2009).

The first period, 1975-1990, is characterised by connecting adapted education mainly to groups of pupils with special needs, hence the label integration. Towards the second period, 1990-1996, the label gradually changes to inclusion. It now becomes clearer that adapted education should concern *all* learners, not just certain groups.

The ideology of inclusion continues into the third period (1997-2005), introducing a new National Curriculum, L97. In this curriculum, the demands towards a more adapted education are quite clear, also when it comes to language learning, thus including the English subject. This is read in the following quote:

Working methods and ways of organising the teaching should be characterised by wide variation. The pupils may acquire dissimilar English competences, and the order in which they learn may vary. The pupils should develop their own language acquisition in cooperation with teachers and peers (L97, p. 224).

Due to the diversity of learners, again variation is expressed explicitly as a potential means for adaptation. Moreover, the importance of language learning through cooperation is underlined, pointing to teachers as well as peers.

Related to variety of methods, it is of interest to add the fact that this curriculum is the first to introduce the term ‘authentic text’ as part of EFL teaching: “Pupils should also work with texts not made for the purpose of language teaching” (L97, p. 224). In terms of adaptation, it seems reasonable that authentic texts may affect the EFL teaching and learning situation positively by potentially increasing learners’ motivation. Endrerud (2009) points to lower secondary EFL learners who have experienced use of authentic material. They characterise this as “positive, interesting, and instructive” (Endrerud, 2009, p. 2).

Despite signalling a need for adaptation through for example variation, L97 does give quite clear directions of methods, leaving teachers with not much of a choice when it comes to structure and subject content. Towards the end of this period, Mortimore (2004) points in his OECD report to the process of evaluating L97. According to him, the conclusion was reached that “the principle of adapted teaching had been implemented to a smaller degree than previously anticipated” (Mortimore, 2004, p. 15). The same view is presented in White Paper No. 30 (2003-2004, p. 86). This is mirrored in the subsequent National Curriculum, adaptation being more strongly accentuated in LK06 than in previous national curricula. The presentation of LK06 introduces the fourth of the eras described by Jenssen and Lillejord (2009).

As commented in White Paper No. 31, “[...] the education has become more individualised in recent years. This view seems to be linked to an interpretation of adapted education as a need for individualised teaching” (White Paper No. 31 (2007-2008), p. 31). Finally, a political intention seems to be developing, emphasising collaborative learning as well as individual learning: “Adapted education implies consciousness towards a choice of means aiming to advance individual and collaborative learning” (White Paper No. 16 (2006-2007) p. 76). It is further believed that each learner’s competence develops through social cooperation; this being important for the learning outcome of each student. This may reflect a sociocultural approach towards adapted education, being further elaborated on in section 2.4.

Norway is committed to an English teaching within the guidelines from The Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). The reason for including CEFR in a discussion of EFL adaptation, is its guidelines implying a more practical approach towards language teaching (Haug, 2012, p. 93). However, Hasselgreen (2005), leader of the group working out the new English subject curriculum, elaborates that late in the process the group was given the information that “no reference was to be made to the CEF, although there was no objection to its ‘being there’ “(Hasselgreen, 2005, p. 8). Despite these restrictions, the framework has had a large impact on the English subject curriculum in LK06 (Ibsen, 2009, p. 205), for example when it comes to encouraging a more varied and practical language teaching.

Even though adapted education is strongly weighted within educational politics, it seems that the Government behind the implementation of LK06 had no illusions that certain methods would be a guarantee for adapted education: “There is no recipe for adapted

education” (White Paper No. 31 (2007-2008), p. 74, my translation). On the contrary, as opposed to L97, it seems essential in LK06 not to promote certain methods. This is confirmed by Hasselgreen (2005, p. 7) as she states that the group were given “the firm directive to include neither exemplifications, nor anything that could be interpreted as teaching method”.

The same opinion can also be identified in a major study on adapted education in Norway, carried out by Bachmann and Haug (2006). Unlike L97, LK06 gives teachers a wide choice concerning methods. Such a freedom opens up for new possibilities of adaptation, but is at the same time demanding when it comes to teachers’ professional conduct, introducing teachers to challenges linked to the choice of methods (Berg and Nes, 2007, p. 10).

Despite LK06 focusing on learning objectives rather than on methods, some teaching qualities are emphasised by the ministry: “[...] Flexibility and creativity are among the qualities that are described as significant for adapting and varying the teaching” (White Paper No. 11 (2008-2009), p. 13, my translation). This indicates a need for teachers being flexible and creative about both learning and teaching activities in the EFL classroom. Additionally, it may also be addressing learners by offering them choices and allowing them a certain influence on their own language learning. Such a learner influence might lead to a less ‘theoretical’ approach towards learning English, corresponding with learners becoming more active. The term theoretical English teaching is meant to reflect teacher-fronted lessons where learners only to a small degree are given the possibility of actually using English in order to learn the language.

Such practical thinking is also commented on by Haug (2012, p. 93), when he states that the guidelines from the Council of Europe (2001) imply a more practical approach towards language teaching. The extent to which these qualities may be present in Norwegian EFL teaching is further explored and discussed in chapters 4 and 5.

## **2.4 A Sociocultural Approach to EFL Adaptation**

In this section, reasons are given why the current study is based on sociocultural theory. This regards both adaptation in general, as well as adapted EFL education in particular.

By Håstein and Werner (2003, p. 53), adapted education is given a two-dimensional definition, indicating a concept not being based on qualities in the learner or in the education only, but rather a mutuality or reciprocity. This may indicate that in order to adapt English



education, the learners' language aptitudes as well as their needs and choices of strategies, ought to harmonise with their English learning objectives and the EFL teaching they receive. Still, it should be kept in mind that schools should adapt towards learners, not vice versa (Imsen, 2014, p. 246). The same approach is advocated by Tomlinson who claims that "to ensure best possible development in the classroom, teachers should make adaptations in favour of the learners, rather than expecting the learners to adapt to the teaching (Tomlinson, 1999). Consequently, learners should experience adequate challenges leading to progression and increased mastery of English skills.

In a historical perspective the views of adaptation seem to have gradually developed towards a sociocultural approach, involving elements like e.g. social interaction and peer cooperation. The focal point seems to move from an individual approach towards adaptation involving both a collaborative group focus as well as an individual one.

Within sociocultural theory, collaborative language learning through interaction is supported, also in terms of adaptation. By interaction is meant the action that takes place between two or more who cooperate orally, by being involved in a dialogue. A keyword within interaction is communication, where the participants use language as a means for communicating. Based on this, communicative language teaching, CLT, has served as a major source of influence on language teaching practice (Richards, 2006, p. 1). Communicative language teaching places a premium on language learning through communication (Ellis, 2008, p. 698). As regards adaptation, CLT has also influenced, and is incorporated in the curriculum LK06. Dale (2006, p. 11) supports this by stating that "the main idea in LK06 is for adapted education to be related to how teachers have learners function together". Such a process of making English learners work successfully together in order to improve their English skills exemplifies how sociocultural theory may support adaptation. The sociocultural aspect is further emphasised by Dale, as he claims that "although the learners are supposed to experience adapted education, it is supposed to take place within a common framework" (Dale, 2006, p. 12). The significance of a reduced individual approach towards adapted education is emphasised by these quotes. Consequently, as the individual focus is narrowed down, the sociocultural approach towards adaptation seems strengthened.

Vygotsky's ideas are fundamental in sociocultural theory. According to him, to enable and support learning, all teaching should point towards the learner's zone of proximal development. Vygotsky (1978, p. 85) defines this zone, the ZPD, as "the difference between

the child's developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers". Thus, the concept of ZPD ought to be included in the process of EFL adaptation. If the English level is too easy or too complicated for the learner, the difficulty of the given task could be either below or above the learner's zone of proximal development. Thus, the result might be unsatisfactory development and reduced learning outcome.

Concerning the ZPD, Vygotsky was mainly concerned with interaction between 'novice' and 'expert'. However, among current sociocultural theorists, the concept has expanded to also include pair - and group work among peers (Mitchell, Myles & Marsden, 2013, p. 241). In terms of adaptation, this may indicate that English learners in some cases should be able to support each other towards improved English skills. This is indirectly supported by Wells (1999, p. 333), who says that a teacher does not have to be present in order for pupils to learn within their zone of proximal development: "Whenever people collaborate in activity, each can assist the others, and each can learn from the contributions of the others". This is coherent with the view of Lantolf (2000, p. 79), when he says that newer research "is now looking more closely at peer rather than expert-novice scaffolding". It is further claimed by Lantolf (2006, p. 288) that peer interaction is a structure conducive to learning through the ZPD. In other words, it may be argued that peer interaction and cooperation should be essential parts of EFL education. As an example of adaptation, peer interaction in the EFL classroom may be organised in order to facilitate communication adapted to each learner's current level.

Social interaction is essential in second language learning. Its link to adaptation is also emphasised by Engen (2007) who says it might be an instrument for adapting the English education. He claims that such social interaction and co-operation are among "the main components constituting adapted education" (Engen, 2007, p. 74). He further suggests that these elements are what "create both motivation and the intellectual readiness for learning". For English learners it is essential to develop and improve their communicative competence, which is the ability to "use the language appropriate to the social context in order to achieve one's goals" (Carter & Nunan, 2001, p. 219). In order to develop this ability, English learners have to interact with others. By participating in such interaction, learners may function as mediators for their peers' increased communicative competence in English. This view is supported by Swain (2000, p. 11) who claims that "dialogue serves second language learning

by mediating its own construction” and by Mitchell et al. (2013, p. 222) who hold that “learning is also seen as socially mediated [...]; it is dependent on face-to-face interaction and shared problem-solving and discussing with experts and also with peers”.

Having sociocultural theory as a theoretical framework, the focus on communication and interaction is of importance in the current thesis. Hall (1997, p. 303) comments that “from the sociocultural perspective, the nature of language is inextricably linked to the culturally framed and discursively patterned communicative activities”. Leontiev (1981, p. 99) has a similar approach towards the communicative aspect when he insists that the goal of teaching is not the formal properties of a language but the “*teaching of communication in a foreign language* and the use of language in distinct types of intellectual and practical activity”. These quotes both point to the importance of communication. This is also underlined in the current national curriculum, stating that within the English subject, “the main purpose is communication” (English subject curriculum).

Relating to adaptation, English learners should be seen as being involved as active and communicative participants in the EFL classroom. In order for English learners to communicate and interact with peers, one possibility is organising parts of the lessons in smaller groups. Concerning communication, this seems reasonable, since “learning is enhanced by group work because students are willing to take risks and can scaffold each other’s efforts” (Ellis, 2012, p. 814). In teacher-fronted classrooms, the teacher speaks approximately 80% of the time, thus reducing the possibilities for learner interaction. By focusing more on group activities, adaptation is also facilitated since the needs of individual learners to a larger degree can be attended to (Ellis, 2008, p. 814).

Although group activities as mentioned above may ease adaptation towards individual learners when needed, this does not represent a fully individualised approach towards language learning, Lantolf argues that if the teacher’s “organising principle is the group rather than the individual, even whole-class conversations can emerge in a language classroom” (Lantolf, 2000, p. 82). Thus, learners who are being used to communicate in smaller groups may experience an increased self-esteem leading to yet more interaction. According to Woodrow (2006, p. 319), the major stressor reported by learners being anxious of speaking English, was ‘performing in English in front of class’. Then adaptation may be carried out by starting out in smaller groups, before introducing the English learners step-by-step towards communicating in larger groups.

Even though the learners are supposed to become more independent as they learn, they are still dependent upon co-operation to move forward. Engen (2007, p. 74) interprets the Vygotskian reasoning to mean that a distinctly individualised teaching might lead to a stagnation of the learner's functional level. This further underlines the importance of adapting the education within the social framework of groups or classes, rather than focusing on individualisation.

As regards communicating in the EFL classroom, Lantolf (2000) points to a tendency of language teachers preferring to be 'in charge' of the classroom communication. He further refers to the difference between instructional talk and instructional conversation, the former being talk where "the teacher remains in control of the conversation and sets the agenda to be followed by all" (Lantolf, 2000, p. 82). The latter, instructional conversations are believed by van Lier (1996, p. 167) to be "powerful sites for mediating learning". He continues by pointing to the problem that teachers "tend to assume that 'conversing' is almost synonymous with 'doing nothing' ". Thus, Lantolf (2000, p. 82) concludes that "what might otherwise be an effective mediating means for learning, is generally discouraged in most classroom settings". This is an interesting approach towards interaction as a means of second language learning. However, to make this work in terms of adaptation, the learners will have to be trained in how to apply interaction as a language learning strategy.

Mitchell et al. (2013, p. 220) suggest that interaction itself constitutes the learning process, and that this view has been given extra impetus over the past twenty years. They further hold that this may be related to an increased interest in Vygotsky's ideas of second language learning.

Mediation is a central concept of sociocultural theory, and "a process through which humans deploy culturally constructed artefacts, concepts, and activities to regulate [...] their own or other's social and mental activity" (Lantolf, 2000, p. 79). As such, he further states that second language learning is a mediated process, using primarily speaking and writing as mediational means. Additionally, other mediating artefacts may be involved, such as for example computers, interactive whiteboards, or textbooks.

Lantolf (2000, p. 79) suggests that mediation in L2 learning involves mediation by others in social interaction. This may be interpreted as learners functioning as each other's mediating 'tool' in the process of language learning. When it comes to sociocultural theory, he further says that this is the only theoretical approach that "incorporates mediation as a core

construct in its theorising about language learning”. Ellis (2012, p. 238) also emphasises the importance of mediation and interaction in claiming that “in sociocultural theory, language learning is viewed as a process rather than a product. It originates in ‘other-regulated’ activity through the mediation afforded by social interaction and progresses over time to ‘self-regulated’ activity”. This self-regulated activity; the autonomy, is described by Mitchell et al. (2013, p. 222) as the autonomous functioning and self-management that the mature, skilled individual is capable of. However, before learners reach this autonomous level, there is the need of learning by carrying out tasks and activities under guidance of other, more skilled individuals. This is described as a process of “other-regulation, typically mediated through language”.

Within this interactive process of learning through collaborative talk, we easily recognise the phenomenon of scaffolding. This term is vital within sociocultural theory, described e.g. by Ellis (2008, p. 235) as “the process by which one speaker (an expert or a novice) assists another speaker (a novice) to perform a skill that they are unable to perform independently”. In other words, by scaffolding a learner, one assists someone in learning English towards or within his or her proximal zone, thus attempting to adapt the teaching to the learner.

According to Lantolf (2000, p. 84), such peer-mediated learning has been of interest to many sociocultural researchers. This research has also demonstrated that “learners are able to scaffold each other quite effectively through use of a variety of interactive strategies that appear to be sensitive to the ZPD”. It may further be claimed, as e.g. by Swain (1995, p. 142) that when it comes to language learning, “dialogue among learners can be as effective a site for learning to happen as is instructional conversations between teachers and learners”. During peer mediation, there is the opportunity for teachers to observe the learners’ thought processes. This may be a way for the EFL teacher to gain valuable insight into each learner’s ZPD. Consequently, from such observations teachers may obtain access to relevant information needed for further adaptation. This view is supported by Lantolf (2000, p. 85) when he indicates that “attending to the talk generated by learners during peer mediation allows access to some of the specific cognitive processes learners deploy to learn a language”. A similar view is held by Ellis (2012), who claims that when it comes to adaptation, “the only way that teachers can take account of learner differences is through getting to know the individual learners in their classroom – itself a process that occurs gradually through

interaction with the learners – and through experimenting with varied types of instructional activities and observing how learners respond to them” (Ellis, 2012, p. 334).

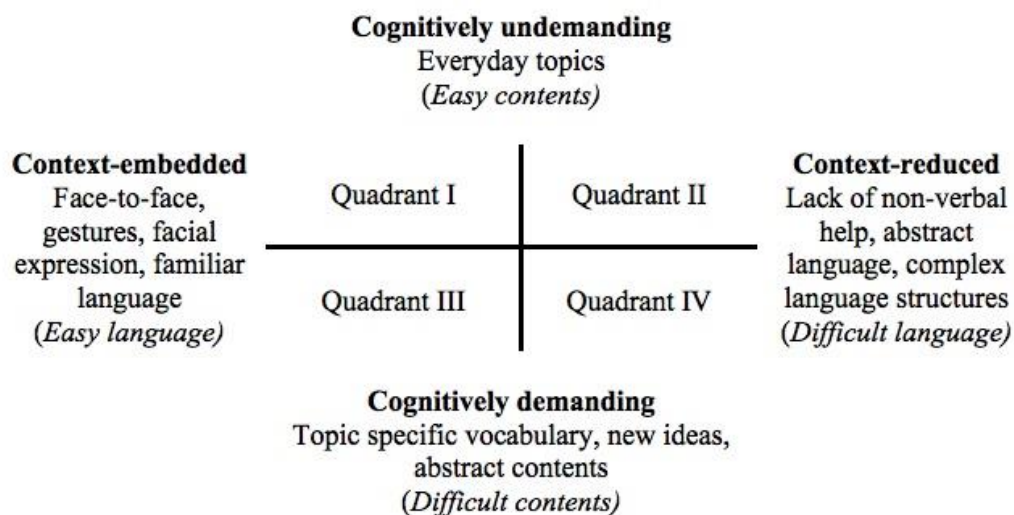
How EFL teaching should be adapted within the ZPD depends on the learner’s current English level. Cummins (2000) has developed a model concerning language proficiency, originally covering the two dimensions communicative – and academic language skills. This model is illustrated by a figure called Cummins’ quadrants (Cummins, 2000, p. 68). Cummins’ main focus is on bilingualism, and the figure is originally linked to this. However, his way of explaining seems relevant to L2 learning in general as well. Thus, the quadrants (figure 1) may illustrate how language learning tasks or activities may be adapted in two directions; both towards learners in need of extra challenges and for learners calling for less challenging tasks.

The figure may illustrate two aspects of potential adaptation in English, the level of difficulty within the language itself and the level of the content to be discussed. Everyday topics, which are cognitively undemanding, may be challenging enough for some learners, while learners that are more able may need adaptation through a more difficult content. As exemplified in figure 1, a more cognitively demanding task could be to discuss ideas that are more abstract. In other words, activities such as e.g. collecting, naming, or showing, will be less demanding than analysis activities such as comparing or explaining. Thus, English learning activities may be adapted by differentiating the tasks given to learners at different levels. Along the axis illustrating language level of difficulty, language used in a familiar context is demonstrated as easier than complex language applied for more abstract purposes. By adapting through adding a sufficient amount of contextual support, neither too much nor too little, a teacher or a more capable peer may escort the learner towards improved English skills.

As explained above, figure 1 may illustrate how EFL may be adapted when it comes to level of difficulty in both content and language, dependent on the learner’s ZPD. Thus, it may further indicate why learning objectives are essential within adapted education in English. English learners not belonging to the same quadrant would probably not benefit from having congruent learning objectives. This is further discussed in section 2.7.1.

**Figure 01. Cummins' quadrants**

(Cummins, 2000, p. 68)



Subsequently, Mitchell et al. (2013, p. 247) suggest that sociocultural theory might offer language educators a “creative agenda for the renewal of L2 classroom practice”. As such, I find a sociocultural approach to English learning even more interesting and relevant in terms of adaptation. Whether Norwegian EFL classrooms actually are in need of such a renewal is further discussed in chapter 5.

## 2.5 Previous Research

As referred to in section 1.2, not much research has been carried out when it comes to the current topic of this thesis; adapted education in EFL. Still, a few studies are available, and some of their key findings are presented in this section.

A qualitative study observing teaching of EFL in primary school has been carried out by Flemmen (2006). Among the research questions asked is how the observed English teaching mirrors adapted education. Although this study is based on observations made in primary school, the choice was made to include parts of it here. Albeit the challenges of teaching vary with the age of the learners, common features may still be found. In her discussion, Flemmen holds that to succeed in adapting the English education, the EFL teacher has to have “[...] variation, flexibility, creativity, and adaptation as integrated elements in his/her language instruction” (2006, p. 177, my translation). She concludes that when it comes to adaptation, a lot of unused possibilities were recognised in the observed English lessons. This is exemplified by teachers being too focused on and dependent on the textbook, thus missing out on opportunities of ‘real communication’ (Flemmen, 2006, p. 179-180). Such a reliance on textbooks is also found in other studies, such as Skjelbred et al. (2005) and Ibsen & Hellekjær (2003).

The study carried out by Skjelbred et al. (2005) combines quantitative questionnaires, qualitative classroom observations, and teacher interviews. The research questions relevant to the current study ask what teaching aids are applied, and which role they are playing in the teaching situation. This study embraces a variety of subjects, concluding that in all subjects there is a very strong tradition of textbook usage; in most cases the same book for all learners. The findings in this study reflect an evident teacher reliance on textbooks; other teaching aids were rarely used in the observed classrooms.

The quantitative survey conducted by Ibsen and Hellekjær (2003) is based on a student questionnaire and a teacher questionnaire. This study focuses exclusively on English, giving a profile of Norwegian teachers of English in the 10<sup>th</sup> grade. Concerning textbook use, it is concluded that 98.5% of the participating teachers rely heavily on the textbook. According to Skjelbred et al. (2005, p. 13), there seems to be a tendency that teachers relying mainly on textbooks, also tend to represent a more traditional pedagogy when it comes to content and working methods. The term traditional pedagogy here refers to a large extent of teacher-



fronted lessons and individual learner activity such as task-solving, while it implies a relatively small amount of group work.

Tomlinson (2001, p. 67) also discusses the pros and cons of using textbooks. Among the pros referred to be the opinion that it is the most convenient form of presenting materials, and that it helps teachers prepare and learner revise. Opponents claim that textbooks tend to be superficial and reductionist in its coverage of language points. When it comes to adapted education, it is further claimed that a textbook “cannot cater for the diverse needs of all its users, it imposes uniformity of syllabus and approach, and it removes initiative and power from teachers” (Tomlinson, 2001, p. 67).

In the study by Ibsen and Hellekjær (2003) the teachers were also given an open-ended question, asking them to list future challenges related to the teaching of English. Relating to adapted education in English, it seems interesting that challenges linked to differentiation and mixed abilities are second on this list. According to Imsen (2014, p. 252), differentiation is what schools have to carry out in order to reach their goal of adapted education. The only challenge assessed to be more demanding, is the one of limited resources.

Although these studies were carried out a decade ago, the results may still be relevant as part of a discussion on the current situation. The significance of teacher reliance on textbooks related to adapted education in English will be further discussed in chapter 5, as will the teachers’ opinions on future EFL challenges.

Weka (2009) focuses on EFL teachers in lower secondary school, and their experience of adapted education in English. Her MA thesis is based on qualitative interviews with three lower secondary English teachers. Thus, it is a limited material, and the results are not to be generalised. The main research question in her study is how teachers understand the concept of adapted education and how this understanding influences their English teaching.

Among her findings is the conclusion that her informants find adaptation within EFL frustrating and difficult (Weka, 2009, p. 85). She also concludes that to reduce the uncertainty attached to adapted education, schools should strive to achieve and enunciate a *common* understanding of the concept (Weka, 2009, p. 89). According to the teachers she interviewed, the significance of such a common understanding is underestimated.

Another interesting aspect of Weka’s study is the way the interviewees comment on adapted education in relation to the stronger learners. These teachers admit that they mainly

are familiar with adapted education related to weaker learners, but they clearly see the need for adaptation towards the more able English learners as well (Weka, 2009, p. 49-50).

When Weka's informants are asked to give examples of successful adaptation, they all mention activities involving some kind of games; playing and having fun. They have experienced that such 'harmless' activities make the learners more courageous, and thus more involved, especially in oral activities. Such ludic language play is promoted by e.g. Cook (1997) and Broner and Tarone (2001). They point to language play possibly leading to language learning, and that ludic language play may contribute to stimulate creativity in the language.

Paradoxically, although Weka's informants give examples of their EFL adaptation, they all agree that their pupils probably do not think they receive adapted education in English (Weka, 2009, p. 76). In my opinion, this exemplifies the necessity of discussing the content of the English lessons with the learners, in order to elucidate why choices are made.

The study *Quality in Education* (Haug 2012) is based on a comprehensive quantitative data material collected through questionnaires, combined with qualitative observations. Informants are pupils, parents, and teachers. According to the report from this study (Haug, 2012, p. 25), the results are assessed to be generalisable. His research project includes a study of teaching – and working methods in English as a foreign language. Referring to the Common European Framework (Council of Europe, 2001), Haug asks whether the typical English lesson in Norwegian schools is well suited for fulfilling the requirements of a more practical language teaching where the learners are encouraged to participate actively in cooperation with others. He concludes that a collective approach towards the English subject is appropriate, collective referring to the teaching of groups and classes rather than individual teaching. Haug further claims that such a collective approach might make room for the teacher being flexible. Such flexibility is regarded a prerequisite for variation and adaptation.

Referring to the observations carried out in his study, Haug gives the following description of a randomly chosen English lesson:

One will probably find a teacher paying attention to all learners organised as one group. This teacher will most likely be busy presenting subject matters, participating in a class discussion, or guiding pupils. The learners will probably be listening, the chance being more than double that they are listening to the teacher rather than to a peer (Haug, 2012, p. 92, my translation).

The above given quote exemplifies one of the findings in the study Quality in Education; the teacher spending most of the time communicating with the entire class. In the observed lower secondary EFL classes, 70% of the time is spent this way. Most of the time, the learners are organised in full class, sometimes individually, and the least in groups. They mainly listen to the teacher, or work with various tasks. Communicating with peers takes the least of their time. When it comes to learner attitudes, the study states that most learners develop a more positive attitude towards English as they get older.

One issue within EFL adaptation is the the challenge concerning the more able learners. Regarding the Norwegian learners, this is discussed in section 2.6. However, this is also an issue in the UK, where a survey regarding the most able learners of English and mathematics has been conducted by Ofsted (2015). This study includes qualitative observations and interviews at 40 non-selective secondary schools, in addition to a quantitative questionnaire involving more than 600 learners (Ofsted, 2015).

The findings from this study indicate that the aspirations from teachers and school leaders towards the most able learners were not high enough. The most able learners were not adequately challenged by the tasks set or the level of knowledge and understanding expected of them. Thus, too often they were repeating work they had already mastered (Ofsted, 2015, p. 6-8).

The findings and ideas given in this section are reflected in the questionnaire (Appendix D) and/or in the interview guide (Appendix E) for the present study, being matters of interest when it comes to the informants' experiences. These are further discussed in chapter 5.

## **2.6 Adapted Education in Norway**

Being a current topic in Norway, there is a considerable amount of relevant literature about adapted education to be found in Norwegian. This amount has increased significantly over the recent years, a development which might be reflecting an increased focus on the principles of adapted education. However, this literature mostly deals with adapted education in general, not English in particular. In this study it is assumed that adapted education concerning other subjects also apply to the teaching and learning of English as a foreign language. Although all subjects have their special characteristics and to some extent their own pedagogy, this thesis

is based on the presupposition that what characterises successful adaptation in general might be transferred to the English subject as well.

Based on the literature available it seems that adapted education is a more current topic in Norway than in many other countries. One possible explanation might be the Norwegian tradition of non-streamed schools. Except for the early 1970s experiment with *'kursplandeling'*, testing a three-level divided curricula (Imsen, 2006; Rudi, 2007), the Norwegian school system has been based on a comprehensive school, meant to embrace *all* learners. Imsen (2006) supports this when claiming that in a global perspective, Scandinavian schools stand out due to their wish for a comprehensive school for all (Imsen, 2006, p. 56). In the OECD report *Equity in Education*, Mortimore (2004) recommends that for further development, the Norwegian school system should build on its strengths, one of these recommendations being that “the comprehensive, non-streamed model should be retained” (Mortimore, 2004, p. 6).

Additionally, it has been claimed that the Norwegian school system is less competitive than others, that there is a stronger focus on leaving no one behind than on cultivating the best. Imsen (2014, p. 246) comments on this scenario as opposed to the tradition in e.g. the USA, where much attention is paid to the very gifted learners. According to her, Norwegian egalitarian traditions are based on a deeply rooted care for the weakest, maybe at the cost of the very gifted (Imsen, 2014, p. 246). White Paper No. 16 (2006-2007) on lifelong learning may be said to reflect the same attitude, being titled *...no one left behind*.

When bearing such a potential lack of competitive focus in mind, it seems logical that the concept of adapted education is established in Norway more than in some other countries. However, it may be the case that adaptation as such has been directed mostly towards the average learner. Mortimore (2004) states that at age 15, underachievement is a challenge to many Norwegian students. He further suggests that one of the reasons for this may be “the predominance of a culture in which children are under-challenged” (Mortimore, 2004, p. 52). He also points to a possible link between the focus on the average learner and the strong Norwegian tradition for equity in the school system: “[...] one of the major problems in Norwegian education was that, because of their commitment to equity, teachers ‘taught to the average pupil’ and thus failed to address adequately the needs of the very able and those with special needs” (Mortimore, 2004, p. 39).

According to Mortimore, quoted above, the group of very able learners need to be challenged beyond the competence aims after Year 10. This may be interpreted as a need for the English education to be individually adapted in cases where learners have reached the English competence aims at an earlier stage than have their peers. Jensen (2009, p. 200) exemplifies how these learners often have been asked to work with a larger number of tasks, without these tasks necessarily representing a learning progression. Not surprisingly, this might easily lead to a lack of motivation. Even though this might be a marginal group of learners, it seems important that the challenges of successfully adapting the teaching towards this group should be recognised.

## **2.7 Categories Reflecting EFL Adaptation**

How can EFL adaptation be identified? In order to recognise potential adaptation, relevant categories were needed. Since there is not much research carried out within this field, an attempt has been made to develop a model for describing adapted education in English. The point of departure for the current study has been my personal experience as an English teacher. Thus, I have benefitted from my pre-knowledge of what may function in the EFL classroom and what may need improvement. Consequently, the currently used adaptation categories have been developed by combining theory and results from the data material with my own English teaching experience.

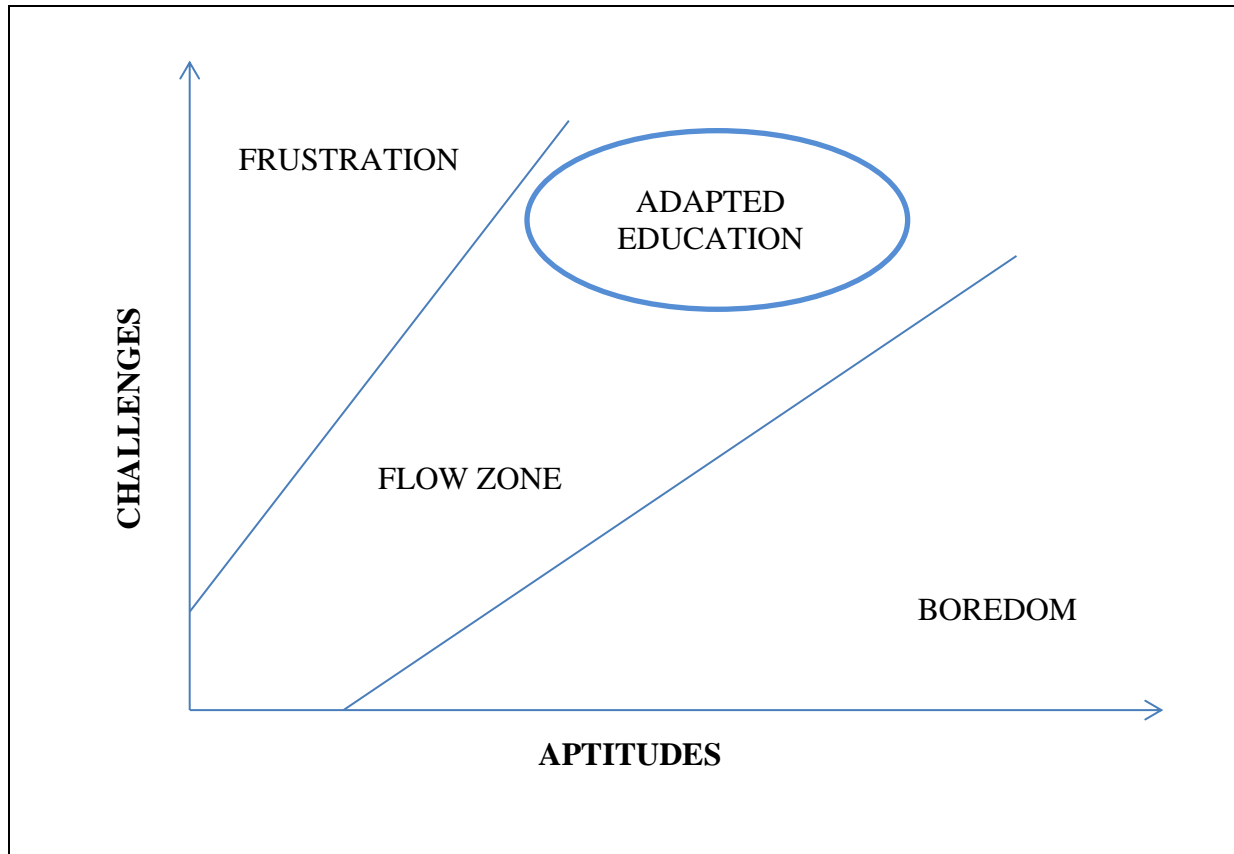
These categories are presented in this section, and it is discussed how they may be related to adapted English education. The categories are further referred to in chapters 4 and 5, when presenting and discussing the findings of this study.

Håstein and Werner claim “adapted education to signify a condition where the pupil has satisfactory educational benefits, relative to his or her aptitudes” (2003, p. 45, my translation). Consequently, adapted education can be described as teaching being closely linked to each learner’s level, aptitudes and abilities. In other words, successful adaptation in EFL includes awareness of how to reach each learner optimally. Figure 2, (Gustafson, 2012, p. 19) shows one way of illustrating this, suggesting adapted teaching to occur in the flow zone where challenges and aptitudes are sufficiently balanced. This may also be seen in relation to Cummins’ model (Figure 1), discussed in section 2.4. Thus, when discussing categories possibly characterising adapted English teaching, it might be helpful to analyse the

learning activities or categories in the light of both figures, as they illustrate ways of thinking in order to differentiate the teaching.

**Figure 02. Adapted education in the flow zone**

(Gustafson, 2012, p. 19)



Berg (2012, p. 178) points to four main areas being essential for adaptation and learning. These are based on the seven categories by Dale and Wærness (2007), being student ability and learning skills, curriculum aims and study plan, level and tempo, how the school day is organised, learning arena and teaching aids, working methods, and assessment. The four areas developed by Berg are well-being and learning environment, motivation and mastery, working methods and learning strategies, and finally academic discussions and cooperation. Against this background, an attempt has been made in order to create measurable categories suitable for characterising adapted education in English. These categories are labelled as shown in table 2.

**Table 02. Adaptation categories in this study**

<b>Label</b>	<b>Adaptation categories in this study</b>
<b>i.</b>	Learning objectives
<b>ii.</b>	Language learning strategies
<b>iii.</b>	Learner autonomy
<b>iv.</b>	Interaction and cooperation
<b>v.</b>	Learner involvement
<b>vi.</b>	Formative assessment
<b>vii.</b>	Learner attitudes

The categories may be linked to one or more of the Berg areas described above. Within well-being and learning environment, learning involvement may be included due to the importance of allowing learners some influence on their own learning situation. The second area motivation and mastery may hold several categories. Related to adaptation, the categories learning objectives, autonomy, involvement, assessment and attitudes are all present within this field.

Within the area working methods and learning strategies, the category language learning strategies has an obvious place. Additionally, both learner autonomy and learner involvement may be linked to this area. The fourth area, academic discussions and cooperation is mainly linked to the category interaction. The seven categories are further presented and linked to adaptation in the following subsections.

### **2.7.1 Learning objectives**

Aiming at all learners to experience an adapted education in English, one will have to take into consideration the competence aims after Year 10 (English Subject Curriculum). At each school, these aims should be adjusted according to the local subject curriculum and converted into local learning objectives.

In the Norwegian school system, assessment is based on three levels of goal attainment. The learning outcome is assessed to be high, intermediate or low compared to the learning objectives (Udir, 2011). Learners are not able to achieve equal learning outcomes. Thus, adapting the education also concerns adapting the amount of learning content and the level of difficulty. Level of mastery should also be mentioned, as a reminder that mastering is essential to all learners, for example when it comes to motivation. The weaker learners need to be presented with e.g. tasks that they are capable of solving, in other words tasks within their ZPD. At the same time, the clever learners should have something to strive for.

However, the focus seems to have been on the weaker learners, aiming to increase their learning outcome. Still, to achieve a successful adaptation for all, the needs of the strongest learners should also be taken into consideration.

To facilitate adapted education, it makes sense that the learners should be aware of which objectives they are aiming towards, no matter being at which level. Holec (1981), being one of the early proponents of the term learner autonomy, claims that the learners should also be given the opportunity to “determine the objectives of learning, define contents and progression” (Holec, 1981, p. 3). Although the competence aims after Year 10 constitute the overarching learning objectives, these have to be concretised and made into local learning objectives at each school. This process of ‘unwrapping the standards’ is promoted by Ainsworth (2007, p. 87). As a part of the adaptation process, it would seem advantageous to involve the learners in such discussions, allowing them some influence. This does by no means imply an abdicating teacher leaving everything for the learners to decide. The responsibility would still be the teacher’s, but involving the learners is likely to increase their interest in and motivation for learning English. As such, it may contribute positively towards an increased adaptation.

### **2.7.2 Language learning strategies and learner autonomy**

Learning strategies are defined by Engh and Høihilder (2008, p. 62) to be “how each learner plans and organises, how available resources are made use of, how one’s effort is controlled when studying, and the learner’s consciousness and usage when it comes to *‘kjenneteikn på måloppnåing’* “. In this study, this term is translated into features of attainment level. It does not seem to make sense to have all learners studying the same way. Such uniformity seems incompatible with adaptation as such. Thus, the learners’ use, or non-use, of learning strategies might indicate to what extent adaptation is present. Such a link between adapted education and learning strategies is also presented by Engh and Høihilder, as they comment that “adapted education implies the teacher being familiar with the learner’s learning strategies, and facilitating that they can be made use of” (Engh and Høihilder, 2008, p. 62).

Ellis (2012 p. 329) underlines the importance of teachers spending time on conveying knowledge of learning strategies: “Teachers can try to equip students with the learner strategies that will enable them to benefit from the type of instruction they (the teachers) provide. Such an approach requires first identifying those strategies that have been shown to



facilitate learning, and second devising ways of training students to employ these strategies effectively”. This reflects the necessity of including language learning strategies as a part of EFL teaching, a view which is also reflected in the current National Curriculum, both knowledge and use of language learning strategies being among the competence aims after Year 10 (English subject curriculum). Consequently, a focus on learning strategies ought to be maintained. However, parallel to this it is being discussed to what extent learning strategies actually can be taught.

When it comes to language learning, the concept of language learning strategies has been given various definitions through the 1970s and 1980s. Later, Oxford (1990, p. 8) defined language learning strategies as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”. Learners being different, it seems evident that the specific actions referred to by Oxford cannot be the same to all learners. As such, for adaptation to take place, one would expect a variety of strategies to be applied.

There are several ways of identifying the types of language learning strategies, for example the six item grouping made by Oxford (2003): cognitive, metacognitive, mnemonic, compensatory, affective, and social approaches. It will go beyond the scope of this thesis to investigate these more thoroughly, so only brief descriptions will be given here.

Cognitive strategies enable the learner to manipulate the language material in direct ways, e. g. through analysis, note-taking, or summarising. Metacognitive strategies may be exemplified by goal identification, identifying one’s own preferences and needs or monitoring one’s mistakes. Mnemonic or memory-related strategies enable learners to learn and retrieve information e. g. through sounds, images, or body movements. Compensatory strategies include for example guessing from the context, using synonyms, or ‘talking around’ a missing word. Affective strategies may be exemplified by identifying anxiety level, talking about feelings, or rewarding oneself for good performance. Finally, social strategies could be asking for help, talking with a native-speaking conversation partner, or exploring social or cultural norms (Oxford, 2003, p. 12-14).

Although learning strategies may be present in Norwegian classrooms, this does not necessarily include strategies for *language* learning. Gausland and Haukås (2011, p. 3) comment on language learning strategies being relatively little focused on in Norwegian

schools. They further point to many Norwegian language learners seeming ignorant when it comes to which language learning strategies to apply (Gausland and Haukås, 2011, p. 2).

The main language learning strategies relevant to this study are cognitive, metacognitive, and social strategies, as the choice was made to include these in the student questionnaire (Appendix D). To exemplify, a cognitive strategy may be drilling English vocabulary while reflection through log-writing is an example of a metacognitive strategy. A social strategy may be an oral English discussion among peers.

Involving language learning strategies is a way of increasing the variation within EFL lessons. Such a variation seems essential in order to reach everybody. Haug (2012) points to the fact that there is a huge variety within the group of pupils. This goes for their abilities and interests, as well as their home situation. This implies that “different pupils will profit from various working methods and approaches at school” (Haug, 2012, p. 18). He does not necessarily see a contradiction between adaptation, variation, and collaborative learning: “Even whole class teaching may be given in a varied and adapted form, [...] through a choice of learning content and various approaches to this” (Haug, 2012, p. 97). He further holds that when it comes to oral use of English, whole class teaching has another and wider potential than individual work, facilitating use of more and supplementary ways of practising the language in smaller or larger groups.

Obviously, there are individual variations when it comes to which strategies are the best. According to Ellis, there is little evidence to show which specific strategies should be highlighted (2012, p. 331). This is a relevant discussion when it comes to adaptation of English. It would be very interesting to investigate which strategies work best for each individual learner, and to explore further possible reasons for this. However, this is a large field upon which a separate study could be based, and it would go beyond the scope of this thesis to enter into this discussion.

The term learner autonomy may be linked to the concept of adapted education. In her article on learner autonomy, Fenner (2006, p. 27) discusses why and how autonomy might be seen as an “integral aspect of language learning rather than as an additional competence of learning to learn”. Oxford (2001, p. 166) points to the link between autonomy and language learning strategies, by stating that “learning strategies help learners becoming more autonomous”. Holec (1981, p. 3) claims that learners must be given the opportunity to “[...] select methods and techniques to be used in the learning process, and evaluate what has been

acquired”. Aiming for adaptation, English lessons should be organised in order to facilitate learners’ use of language learning strategies. To succeed in such strategy use, learners should be allowed and even encouraged to develop autonomous approaches towards English learning. Griffiths (2008) emphasises the importance of language learning strategies being *chosen* by the learner. “Learners who unthinkingly accept activities imposed by others can hardly be considered strategic given the emphasis on active involvement in the learning process” (Griffiths, 2008, p. 86). These quotes may all be interpreted in direction of learner autonomy. This view further links to learner involvement, see section 2.7.4.

As exemplified in this section, the ideas of applying language learning strategies and of studying autonomously may be considered mutually interlinked. By facilitating the use of these concepts in EFL classrooms, one is also adapting the education by supporting the learners in choosing relevant strategies for learning English. Holec’s view reflects a rather individualistic approach towards language learning. However, autonomy may be linked to a sociocultural approach as well, e.g. as described by Dam (1995, p. 1): “Autonomy entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person”. Little (2003, p. 37) holds a similar opinion on the matter, saying that “learner autonomy is the product of interactive, collaborative processes that depend on the teacher’s expertise for their shape and direction”.

To succeed in developing the learners’ autonomy, the teacher is essential in making it work as intended. This is also pointed out by Little (2008, p. 251), as he describes the language teacher’s responsibilities. According to him, these responsibilities are to “devise and maintain a rigorous work cycle, to suggest possible learning activities and materials, to challenge learner decisions and choices, and to raise learners’ awareness of linguistic form, of the mechanics of communications, and finally of the process of language learning”. The teacher’s role in EFL classrooms is emphasised by Little’s comment. This may indicate that successful adapted education is dependent on responsible and present teachers being aware and responsive to the learners’ needs. The link between adaptation and learner autonomy is also reflected by Cotterall (2008), who refers to how research into learner autonomy have implications: “Teachers need to accept the heterogeneity of their learners. Learners reflect a range of motivations, cultures, beliefs, learning strategies, styles, and goals. They also differ in age, aptitude, gender and personality. Therefore, they respond differently to different methods and tasks” (Cotterall, 2008, p. 119).

Danielsen (2010) comments on learner autonomy being vital, referring to research (Cleary 2006; PISA 2004) showing that autonomous learners who focus on learning objectives and take control of their own learning, probably will achieve good results at school in addition to developing the capability of lifelong learning (Danielsen, 2010, p. 463). This implies that a school cultivating autonomous learners seems to facilitate adapted education.

### **2.7.3 Interaction and cooperation**

In order to learn English as a foreign language, communication is essential. Communicative competence, being strongly weighted in the English subject curriculum, is the ability to “use the language appropriate to the social context in order to achieve one’s goals” (Carter & Nunan, 2001, p. 219). For learners to improve this competence, they have to be involved in social interaction through cooperating with the teacher as well as peers. Such collaboration is vital within mediation and scaffolding, both being beneficial when it comes to language learning. In order to succeed in adapting EFL teaching, interaction and collaborative learning ought to be an integral part of the English lessons, since they seem to be among “the main components supporting adapted education” (Engen, 2007, p. 74). He also finds that the same elements may “create motivation and intellectual readiness for learning”. With regards to adapted education in English, peer interaction may also be adequate in terms of organising the classroom and the grouping of learners. By grouping learners based on their current communicative skills, it may facilitate communicative interaction adapted to the learners’ various levels.

As described by Lantolf (2000, p. 82), there is a difference between ‘instructional talk’ and ‘instructional conversation’ in language classrooms. Unfortunately, ‘conversing’ are by quite a few language teachers not regarded as very useful, although such conversations are believed to be “powerful sites for mediating learning” (van Lier, 1996, p. 167). However, to make peer interaction work as part of EFL adaptation, this will have to be practised on a regular basis in class, the teacher being clear as regards expectations towards the learners. For each collaborative task, they will have to be made aware of its aims.

### **2.7.4 Learner involvement**

As mentioned in section 2.7.2, learner autonomy and learner involvement may be seen in relation to each other. In the process of adapting English teaching, I find learner involvement

to be vital. Learners in the 10<sup>th</sup> grade should be regarded competent when it comes to expressing their views on their own learning process. Solhaug (2005, p. 226-227) justifies learner involvement by saying that “pupils learn more [...] when the learning objectives are expanded to also apply the learning process itself, including planning, implementation, and [...] self-assessment”. Lillejord (2008, p. 210, my translation) represents the same view when she holds that “crucial in a pedagogical context is for each learner’s voice to be heard; leading to autonomy and learner involvement being part of the learner’s everyday school situation”.

In order to succeed in EFL adaptation, it seems important to involve the learners throughout. Such learner involvement could entail discussions on how to work with the various English topics, for example by using instructional conversations (Lantolf, 2000). Furthermore, it could be dialogues on the choice of literature to be read by the learners. To promote adaptation, decisions on formative assessment also ought to be made through consultations with the learners. This is previously discussed in section 2.7.2 with reference to Holec (1981), who claims that learners should be involved, also in evaluating what they have learned. Both when it comes to what should be assessed, and how the assessment should be carried out, the learners opinions should be heard. The learners might also add positively to discussions on features of goal attainment. As mentioned in section 2.4, such discussions may contribute to instructional conversations.

Thus, by being involved in decisions concerning their own EFL learning, the learners might influence the adaptation of their English education by actually being heard. This might give them a more personal relationship to what is going on in their lessons, possibly leading to an increased interest in their own English acquisition.

### **2.7.5 Formative assessment**

The main purpose of formative assessment in English is for the teacher to assist the learner’s future development towards the English learning objectives. In the Regulations to the Education Act, formative assessment is related to adapted education by stating that “formative assessment shall be used as an instrument in the learning process, as a foundation for adapted education, and contribute to the pupil’s [...] increased competence” (Regulations to the Education Act, § 3-2). Consequently, the learners need an individual formative assessment being accurate and to the point, leading them towards their potential achievement of EFL learning objectives.

The Norwegian Directorate for Education and Training further underlines the importance of the teacher applying the principles of '*vurdering for læring*', in this study translated to assessment for learning, and of adjusting the teaching according to the knowledge such assessment provides (Udir, 2014). In other words, the concept assessment for learning is regarded a useful tool for adapted education, based on four important principles. These principles (Udir, 2014) state that the learners should:

1. know what to learn and what is expected of them
2. have feedback on the quality of their work
3. get to know how to improve
4. be involved in their own learning by assessing themselves and others

The first three principles point to formative assessment carried out by the teacher. It is a teacher responsibility that learners are aware of the English learning objectives, and that they are given relevant feedback on how to improve. By carrying out assessment for learning based on these principles, the teacher is responsible for adaptation according to the learners' needs and aptitudes.

As opposed to this, the fourth principle focuses on the learner. As part of a process of awareness raising towards an increased English competence, the learners are supposed to conduct systematic self-assessment. Anderson (2008) points to log-writing as a relevant pedagogical tool for learners to assess their own English learning. Logs may serve as a tool for reflection, and if learners are trained in assessing themselves on a regular basis, such use of logs may conduce to metacognition being developed. Additionally, through logs, the teacher may gain insight into each learner's challenges and current understanding of English. To further increase the value of log-writing, the teacher should give prompts for the learners to respond to (Anderson, 2008, p. 105). By doing this, the logs may yield valuable information as to how English lessons could be further adapted towards the needs of each learner. Parts of formative assessment may also be given to each learner through teachers responding directly to logs.

Additionally, peer assessment is also supported by the fourth principle, indicating that the learners should be able to assess each other. This focus supports that peer mediation ought to play a part within formative assessment.

### **2.7.6 Learner attitudes**

To be motivated originally means to be moved to do something (Ryan & Deci, 2000, p. 60). Motivation may be intrinsic, doing something by personal interest, or extrinsic, doing something because it leads to a separable outcome. Also within adaptation, motivation seems essential when it comes to organise teaching and learning activities in ways that may promote motivated learners. “Given that many educational activities prescribed in schools are not designed to be intrinsically interesting, a central question concerns how to motivate students to value and self-regulate such activities, and without external pressure, to carry them out on their own” (Ryan & Deci, 2000, p. 60).

There seems to be a connection between learners’ attitudes and their motivation for learning. If a learner holds positive attitudes towards the learning situation, for example the teacher and the teaching methods, this will contribute to the learner’s motivation (Ellis, 2008, p. 330). Based on this, it would seem likely that English learners experiencing adapted education may have a higher grade of motivation towards English as a foreign language. Hence, it may further be assumed that the learners’ attitudes towards their English lessons to a certain degree reflect whether the education is successfully adapted or not. Learners characterising their English lessons as boring, might imply a level considered too easy or too demanding. On the other hand, learners expressing a positive attitude towards their English teaching could be reflecting that the level, and thus the adaptation, suits them well.

Against this background, the choice was made to constitute a category based on learner attitudes towards English. These attitudes may reflect the learners’ motivation, which further may be an indication of EFL adaptation.

# 3 MATERIAL AND METHODS

This study aims to map to what extent a number of Norwegian lower secondary learners experience an adapted education in English. In order to answer this overriding question, the current thesis is based on these research questions:

1. What are the learners' views when it comes to adapted education in English?
2. How do the learners describe their English lessons?
3. What attitudes do the learners express towards their English lessons?

This chapter presents the research framework for the current study, describing the methodological approach chosen in order to answer the research questions. Choices of methods and material are explained, as are the methodological and ethical issues regarding this study.

## 3.1 Materials

The research materials of this study consist of a survey where the data is obtained through 82 responses to a questionnaire combined with eight research interviews. Further details concerning the materials will be presented related to the respective methods to which they are corresponding.

## 3.2 Methods

According to Kvale and Brinkmann (2010 p. 82), the original Greek meaning of the term *method* is merely “the way to a goal”. As such, most researchers will be employing one or more methods to fulfil their studies. It is further debated whether the concept of methods might be reduced to ‘sets of rules’ or not. This is however a discussion beyond the scope of this thesis.

Nevertheless, the choice of methods is largely dependent upon the questions raised in a study. Consequently, methods are to a certain degree determined by the objectives of the study. This study aims to answer questions with reference to learners' personal values and attitudes; these regarding their acquisition of English as a foreign language. Such questions



should be addressed qualitatively, because the variables are not necessarily known and one will have to learn more about the phenomenon from participants through exploration (Creswell, 2012, p. 16). Additionally, the study deals with questions concerning frequency, for example to what extent various teaching and learning methods are applied in the English lessons. These are questions which may include variables that are measurable and observable, and may thus be researched quantitatively (Creswell, 2012, p. 13). Thus, the choice was made to include both qualitative and quantitative aspects within the current study.

### **3.3 Research Approaches**

There are two main approaches to research, the qualitative and the quantitative approach. Both comprise several possible research designs. Quantitative research applies e.g. experimental designs, correlational designs or survey designs, while grounded theory designs, ethnographic designs and narrative research designs are examples within qualitative research (Creswell, 2012, p. 293). Creswell continues that one may also combine quantitative and qualitative approaches in e.g. mixed methods designs or action research designs. While a quantitative method will mainly emphasise measurable variables associated with a certain topic, a qualitative method will to a larger degree focus on exploring people's experiences, values and attitudes within the field of interest (Creswell, 2012, p. 26).

It should however be noted that the two main approaches are not necessarily to be viewed as totally disconnected. Creswell (2014, p. 3) states that they should not be viewed as "rigid, distinct categories, polar opposites, or dichotomies". Further, one has the possibility of combining the two in various ways, resulting in a mixed methods research. Creswell describes this as research where elements of both qualitative and quantitative approaches are incorporated. This is the design applied in this study. The research design is further elaborated on in section 3.4.

### **3.4 Choice of Research Design**

The present study is based upon combining a quantitative questionnaire survey with qualitative research interviews. As such, it represents a combination of both qualitative and quantitative research designs, being the convergent parallel mixed methods design. This design is described by Creswell (2014, p. 15) as being a merging or convergence of qualitative and quantitative data with the purpose of providing "a comprehensive analysis of

the research problem”. He further adds that when applying this method, all data will be collected more or less at the same time, before the investigator “[...] integrates the information in the interpretation of the overall results”.

In this study, the quantitative questionnaire survey was conducted in January, while the qualitative interviews were conducted in early April; the interval allowing for the intermediate work to be done. First, the questionnaire responses had to be returned from the participating schools, then they were to be analysed in order to choose suitable interviewees.

The choice of method was made in order to approach the research field from more than one angle, thus aiming at providing a wider basis for answering the research questions. Additionally, a mixed methods design may contribute to an increased validity (Dörnyei, 2007, p. 45-46). By combining results from quantitative questionnaires and qualitative interviews, the findings may supplement each other, thus the validity may be strengthened.

### **3.4.1 Student questionnaires**

Choosing to conduct a quantitative questionnaire survey enables the researcher to collect a large amount of information rather quickly. One is also given the possibility of reaching a relatively large group of informants quite easily. These are among the reasons why the questionnaire is one of the most common methods of data collection in second language research (Dörnyei, 2010, p. xiii).

Students’ experiences as learners of English as a foreign language play a significant part in this study. For example, one of the research questions asks for the learners’ descriptions of their English lessons. To collect relevant information about questions like this, a questionnaire survey was chosen as the point of departure for this study.

### **3.4.2 Student interviews**

In addition to the questionnaires, the choice fell on employing qualitative research interviews. The reason for this was an ambition of making the informants reflect upon, and assess their personal experiences of learning English, and having them to give descriptions and examples of this knowledge. Their answers would then be interpreted in light of the categories described in section 2.7, this interpretation further leading to a discussion as to whether adapted education could be recognised.

As described by Kvale and Brinkmann (2009, p. 27), such an interview seeks to “obtain descriptions of the interviewees’ [...] interpretation of the meaning of the described phenomena”. This is what was wanted from the interviewees; having them to observe their English education ‘from outside’. The purpose for doing this was to possibly bring forward the students’ personal reflections on how they have experienced being learners of English as a foreign language.

### **3.4.3 Combining methods**

The rationale for choosing a mixed methods design may vary. Creswell (2014, p. 218) points to several possible reasons, two of which apply to this particular study: the assumed benefits from comparing different perspectives, and the possibility of explaining quantitative results with a qualitative follow-up data collection and analysis. The terms adapted education and learning strategies are for example not given explicitly in the questionnaire, the reason for this choice being that these are terms not necessarily familiar to the informants. Instead, the choice was made to include these terms in the interviews, where explanations could be given if necessary. In the questionnaire, the concepts of adapted education and learning strategies are presented indirectly through other questions and statements, left for me to interpret.

A convergent parallel study allows the researcher to collect the data at roughly the same time. As explained in section 3.4, I find the time span from January until April to be relatively short. The reason why I see this method as beneficial to the current study, is the possibility of elaborating on the quantitative questionnaire responses by comparing them to the qualitative opinions and experiences referred to by the interviewees. Such a data analysis is described by Creswell (2014, p. 222) as a ‘side-by-side’ approach, allowing the researcher to make the comparison “within a discussion, presenting first one set of findings and then the other”.

### **3.5 Ethical Issues**

As a researcher, one should always be aware of ethical issues. Carrying out a research study implies taking several ethical concerns into consideration. The information brought to the participants is essential, giving them the background needed to decide whether to participate or not. This information should consist of the background and purpose of the study and what is implied in taking part. It should also give details on how the collected data material will be dealt with. Finally, it is of major importance that the informants are made familiar with the fact that their participation is voluntary, and that they at any time may withdraw without any questions asked (Creswell, 2014, p. 92-96; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 61-73).

These aspects are all taken care of when asking for the participating students' informed consent. Prior to the study being carried out, letters of information were sent to all participating schools (Appendix A) and their 10<sup>th</sup> grade students (Appendix B). According to the national review board, Norwegian Social Science Data Service (NSSDS), children may give their personal consent from age 15. As this study was carried out in January 2014, all informants had reached this age. Additionally, no sensitive questions were asked. Thus, it was not considered necessary to ask for the parents' consent. Those who agreed to participate in the study have all given their signed consent.

Anonymity is guaranteed for all informants participating in this study, and all personal information has been handled confidentially. Questionnaire responses, interview transcripts and quotes are all coded and referred to by these in all written accounts.

To secure that a research project is carried out within the current guidelines; all projects have to be approved by the Data Protection Official for Research, being a section under the NSSDS. This study has been approved as project No. 36464 (Appendix C).

## **3.6 Student Questionnaires**

### **3.6.1 Material**

The material for the quantitative part of this study consists of 82 responses to a questionnaire, each holding 48 statements and questions for the respondents to decide upon. To fit the research questions of this study, the questionnaire had to be constructed from scratch. This is further described and explained in section 3.6.3. The complete questionnaire is presented in appendix D.

### **3.6.2 Respondents**

Obviously, an important part of the research is the process of obtaining informants who are willing to take part in the study. Since this study is focusing exclusively on 10<sup>th</sup> grade students, possible informants had to be part of this population.

The choice not to involve my own 10<sup>th</sup> grade students was made due to potential challenges if acting as teacher and researcher simultaneously. Examples of such challenges are pointed to by Hoel (2000). She holds that it may be questioned whether such research might influence the students in one way or another, and also whether it is possible for the teacher to avoid being biased when carrying out the research. Thus, the choice was made to seek for informants elsewhere, in other lower secondary schools. The current sample of informants is a convenience or opportunity sampling, meaning that I chose to seek for easily accessible informants (Creswell, 2012, p. 145-146). According to Dörnyei (2010, p. 61), this is the most commonly used non-probability sampling type.

By contacting EFL teachers in neighbouring county municipalities, I met nothing but benevolence, as most of them would let me have access to their classes. In November 2013, the head masters of five lower secondary schools were contacted. The project was presented and permission asked for the 10<sup>th</sup> grade students to participate in the study. The enquiry was promptly accepted by three head masters, while two chose not to give their permission.

The participating schools have together 89 students in the 10<sup>th</sup> grade. However, seven students chose not to participate in the study. Hence, the total number of informants in this study amounts to 82 10<sup>th</sup> grade students.

### 3.6.3 Designing the questionnaire

When designing a questionnaire, several aspects have to be taken into consideration. The questionnaire should not be too long; it should have an appropriate density and an orderly layout (Dörnyei, 2010, p. 12-14). The questionnaire created for this survey consists of four pages, all statements and response options arranged in tables for best possible intelligibility. Being an instrument for collecting research material, it is of great importance that the questionnaire appeals to the informants, since a high response rate is likely to yield more data.

For a questionnaire to be easily accessible to all respondents, it is highly relevant that statements and questions are non-ambiguous. Attempting to avoid potential misunderstandings, the choice was made to keep all statements and response options in Norwegian. Thus, also less able English learners should be enabled to respond. The importance of the questionnaire language is also underlined by Dörnyei (2010) when he states that “[...] the quality of the obtained data increases if the questionnaire is presented in the respondents’ own mother tongue” (2010, p. 12). Additionally, various studies, for example by Ellis (2012, p. 170) and Hall & Cook (2012, p. 289-291) give reason to believe that the use of own-language; L1, facilitates cognitive processing. Thus, it seems likely that a questionnaire in the informants’ own language might yield more information, perhaps also information being more reliable since the number of misapprehensions might be reduced. This is also supported by Dörnyei (2010, p. 7) who claims that especially with respondents having literacy problems, “[...] the situation may be more serious when a questionnaire is administered in languages that the respondents are learning”.

One may further justify the use of L1 by referring to the terms of experience near versus experience distant language. Gilje and Grimen (1995, p. 146-147) describe the experience near language as “terms that e.g. an informant can use naturally to tell what he sees, feels, thinks or imagines [...]”. As opposed to these are the experience distant terms, which are more theoretical and specialised. Associated with this, I find it reasonable to claim that the L1 might relate to experience near language as the L2 relates to experience distant language. Consequently, it seems plausible to suppose that when applying the informants’ first language; more information is likely to be conveyed.

Finally, it should be taken into consideration that the questionnaire does not aim to assess the respondents’ English competence, but rather to chart and convey their experience

of being learners of English as a foreign language. As such, employing Norwegian in the questionnaires is not likely to impinge negatively upon the result.

The data from the questionnaire is meant to serve two parallel purposes. First, it should be a starting point for analysing and discussing how the respondents have experienced their English education, and to what extent it seems to have been adapted to their individual needs and aptitudes. This may involve for example various working methods or the respondents' attitudes and opinions towards English as a school subject. Second, the questionnaire data should form a basis for selecting participants for the qualitative research interviews.

My experience as an English teacher is part of my pre-knowledge. Because of this, my English teaching practice has contributed to my current comprehension of adapted English education. Thus, the adaptation categories I have arrived at, have been developed through a convergence of pre-knowledge, theory, and the present data material. These categories are learning objectives, language learning strategies, learner autonomy, interaction, learner involvement, formative assessment, and learner attitudes, all elaborated on in section 2.7. These categories emerged in the process of analysing results, when my previous knowledge and experience met with the data material and adaptation theory. Consequently, in the process of arriving at suitable questionnaire statements, the final adaptation categories were not yet arrived at. Thus, the questionnaire items are developed mainly on the basis of my experience as an English teacher of what adapted education entails.

The majority of the questionnaire statements are meant to collect data for the first purpose. In this part of the questionnaire, the respondents were asked to consider 42 statements. As described by Dörnyei (2010, p. 5-6), questionnaires may yield three types of data: factual, behavioural, and attitudinal. The three categories are all applied in the questionnaire, distributed as described in the following.

The factual statements classify or describe the respondents. They are limited to asking for gender and whether the respondent is willing to participate in an interview or not. (Appendix D, statements D).

The behavioural statements are meant to elucidate the respondents' previous experience as learners of English. The focus is mainly on classroom – and learning activities and its frequency (Appendix D, statements A1-A30). Examples of behavioural statements are

‘I have a choice of which texts to read in English’ and ‘We borrow English books at the library’.

The attitudinal statements are asking for the respondents’ attitudes and opinions towards English and how they assess their own level of mastery (Appendix D, statements B1-B12). Examples of attitudinal statements: ‘I feel confident speaking English in class’ and ‘I write English well’.

The second purpose of applying a questionnaire was to provide suitable information for selecting possible participants for research interviews. Attempting to reveal potential interviewees, the decision was made to include four open-ended questions in the questionnaire (Appendix D, questions C1-C4). Including such questions in a questionnaire is debated, for example because coding and analysing them may be both challenging and time-consuming (Oppenheim, 1992, p. 113; Danielsen, 2013, p. 45). The decision of including them after all was based on the fact that we do not always know what may be possible or probable answers. Thus, it would be difficult to work out adequate response options. This is further emphasised by Dörnyei (2010, p. 36): “[...] and therefore cannot provide pre-prepared response categories”.

In the process of seeking possible interviewees, it was found important to acknowledge respondents having and expressing an opinion. It was also of interest to find interviewees with different opinions towards the English teaching. Hence, the following open-ended questions were asked:

1. How will you describe your relationship to the subject of English?
2. How do you find the English teaching suits you?
3. What is the best way for you to learn English?
4. Will you study English later? Why/why not?

To succeed in finding possible candidates for interviews, it is essential recognising students carrying and expressing an opinion towards the matter of English teaching and learning. This is a main motive for including questions of this character. However, parallel to this the responses to the open-ended questions are also part of the current study on adaptation. As such, the responses will be presented in chapter 4 and analysed along with the other qualitative results.



### **3.6.4 Conducting the questionnaire survey**

In January 2014, the material was sent to the participating schools and the questionnaire survey was conducted. The informed consent forms (Appendix B) were distributed to the students by their English teachers, before the questionnaires were handed out to those who consented to participate. Thus, at this point there was no direct contact between the informants and me as a researcher.

To increase the chance of the respondents answering honestly, the survey was carried out anonymously; the participants only stating their gender. However, a reference number on each questionnaire was linked to the students' names by their respective teachers. This was done to enable reconnection to specific respondents at a later time, in order to carry out qualitative research interviews. The questionnaires were finally put in a sealed envelope and returned by mail.

### **3.6.5 Analysing the questionnaire data**

To enable a quantitative analysis of the data, the Likert scale has been applied. This is the most commonly used scaling technique, and is considered reliable (Dörnyei, 2010 p. 27-28). Applying this scale implies that the respondents are supposed to indicate to what degree they agree or disagree with the various statements that are presented to them in the questionnaire.

Applying the Likert scale, the decision had to be made whether to use the original five options scale or not. There are researchers who prefer an even number as well. The reason for this is “[...] the concern that certain respondents might use the middle category to avoid making a real choice” (Dörnyei, 2010, p. 28). However, the original Likert five option scale is commonly used, and there does not seem to be any significant difference in research results whether you have four, five or six response options (Nunally 1978; Robson 1993).

To prepare the questionnaires for analysis, a codebook was worked out describing the scoring of the data material. All answers were to be sorted in a spread sheet, and thus had to be numeric in order to be counted and further analysed. The data material has two variables; informant identification and gender. An identification number was assigned to each informant ranging from 01 to 82, whereas gender was scored as male = 1, female = 2. To enable the responses into the spread sheet, all response alternatives were given numeric scores as shown in table 3.

Due to limitations concerning the size of this thesis, the choice was made not to explore further potential similarities and disagreements between the opinions of male and female informants.

In addition to the quantitative statements, the questionnaire includes four open-ended questions. Because of the qualitative aspects of open-ended questions, these are interpreted in the section of qualitative results.

Table 03. Response option codes

<b>A1-A23</b>	<b>Response options</b>	<b>Numeric score</b>
	Never	1
	Seldom	2
	Sometimes	3
	Often	4
	Always	5
<b>A24-A30 B01-B11</b>	<b>Response options</b>	<b>Numeric score</b>
	Disagree	1
	Partly disagree	2
	Undecided	3
	Partly agree	4
	Agree	5
<b>B12</b>	<b>Response options</b>	<b>Numeric score</b>
	Fun	1
	Unnecessary	2
	A waste of time	3
	Easy	4
	Boring	5
	Interesting	6
	Difficult	7
	Necessary	8
	Challenging	9
	Exciting	10

Having completed the codebook, all answers were coded numerically and the figures entered into a spread sheet (Appendix G). Dörnyei (2010, p. 86) indicates missing data to be a challenge one might come across in this part of the process. Questionnaire items may be overlooked or even avoided by one or more respondents. Creswell (2012, p. 181) points to the challenge of missing data yielding fewer individuals to be included in the data analysis, hence the necessity of assessing the database for missing data. However, the respondents in the

present survey seem to have been very conscientious, having completed the questionnaires completely, thus eliminating the challenge of handling missing data completely.

According to Creswell (2012, p. 181), the process of cleaning the data is essential before the data analysis can be conducted. Such cleaning refers to the process of examining the database for possible errors, for example having entered incorrect values or figures into the data grid. This data cleaning was carried out through a close visual inspection of the entered data material, combined with a thorough proof reading of all questionnaires.

Data may be analysed by descriptive or inferential statistics. A descriptive analysis indicates general tendencies in the data material at hand, whereas an inferential analysis attempts to draw conclusions about an unknown population by analysing data from a sample (Creswell, 2012, p. 182). Furthermore, in inferential statistics multiple variables are analysed at the same time, while in descriptive statistics one variable is studied at a time. The results in this study results are analysed descriptively.

First, a percentage analysis was considered, as to discover the percentage frequency distribution of positive versus negative responses to the respective statements. However, it may be questioned to what extent such an analysis would be useful. Still, it enables an overall overview of the results, and is as such included in chapter 4. The benefits being limited, the percentage analysis would have to be combined with other methods of analysis. To be able to choose among methods, one will have to decide on the main purpose of the analysis.

The main purpose for the quantitative part of this study, is for the general trends and tendencies in the current sample to be scrutinised. Additionally, more depth will be added through the analysis of the learner interviews, since qualitative data allow for more in-depth reflections. This is elaborated on in section 3.7.5.

What information may the various quantitative analyses yield when it comes to the respondents' experiences from being learners of English? How can the situation in their respective EFL classrooms be interpreted through the questionnaire data, and what does this indicate about a possible adaptation? The link between the questionnaire statements and the concept of adaptation is further described in section 2.7. Thus, aiming at answering these questions, a descriptive analysis was chosen, attempting to provide insight mainly through measures of central tendency.

The measures of central tendency are the mean, the median, and the mode. Whereas the usefulness of the median score may be somewhat limited in this type of studies, the mean and mode scores are found to be of larger interest. While the mean score equals to the average, the mode score equals the score appearing most frequently (Creswell, 2012, p. 184-185). Hence, the mean and mode scores are worked out for all questionnaire statements, as shown in appendix G. The scores of all questionnaire statements are presented in chapter 4, and further discussed in chapter 5.

## **3.7 Student Interviews**

### **3.7.1 Material**

The material for the qualitative part of this study consists of eight student interviews; their duration varying from 15 to 37 minutes. The interviews are semi-structured; based on an interview guide (Appendix E) worked out as to supplement the picture of what the respondents have experienced when it comes to learning English as a foreign language. The interview guide consists of 23 questions, behavioural and attitudinal, all aiming to gain insight in the interviewees' experiences, ideas and opinions on being learners of English as a foreign language. An example of a behavioural question may be whether the informant is familiar with writing logs or carrying out other types of self-assessment related to English. Attitudinal questions may be exemplified by how the informant assess the challenges he or she is met with in English.

In addition to elaborating on statements from the questionnaire, some supplementary questions are included in the interview guide. These are explicit questions towards the interviewees' possible knowledge of the terms adapted education and language learning strategies. The argument for keeping these specific terms to the interviews rather than having them in the questionnaire is that they are quite 'teacher-oriented'. As such, it was preferred to discuss them directly with the informants. This provides the current data material with a new perspective, as the informants' personal opinions and experiences of adaptation are given.

As explained in section 3.6.3, the adaptation categories applied in this study were not yet arrived at when questionnaire statements and interview questions were decided upon.

Because of this, also the interview guide was also developed based on my experience and pre-knowledge of adapted education as English teacher. Such an interview guide is meant to be a framework or a guideline for the interview. Conducting a semi-structured interview, one will always have to be prepared for asking other questions. In a research interview, the second questions, also called follow-up questions, are of importance. As explained by Kvale and Brinkmann (2009, p. 138), the second questions depend on “the interviewer’s ability to listen actively to what the interviewee says”. As such, these follow-up questions cannot easily be planned, and are therefore not included in the interview guide.

As is the questionnaire, the interview guide is worked out in Norwegian. The interviews were also conducted in Norwegian to ensure the best possible understanding and feedback from the informants. Further reasons for the choice of language are given in section 3.6.3, the reason for applying Norwegian being the same for both the questionnaire survey and the interviews.

To enable an analysis of the interviews, they are all transcribed according to the transcription key given in table 1. The process of transcription is further described in section 3.7.4.

### **3.7.2 Respondents**

To sort out possible interviewees, the questionnaire included a direct question as to whether the respondents would like to participate in an interview or not. The questionnaire survey was responded to by 82 students, and out of these, 43 were willing to take part in an interview.

As referred to in section 3.6.3, a section of open-ended questions was included as a part of the questionnaire. The answers to these questions were read thoroughly, aiming to assess who seemed to have an opinion. Even so, the choice of interviewees would still be partly randomised, as one never knows who might have something to offer in an interview. However, analysing the answers lead to revealing certain differences as to how the respondents had chosen to respond to the open-ended questions.

To analyse the responses to the open-ended questions, the responses were sorted in two groups; one including shorter answers without much of an explanation, and one characterised by more thorough and justified answers. In table 4, examples of responses are given, exemplifying the wide range of answers. The B-answers represent respondents who seem to

be more reflective than those giving the A-answers, based on the length and thoroughness of their answers. Question No. 4, asking for future plans of studying English, was not found to yield adequate information towards the choice of possible interviewees. For this reason, this question is omitted from table 4.

**Table 04. Responses to open-ended questions, examples**

<b>C</b>	<b>Open-Ended questions</b>	<b>A-answers Less reflective</b>	<b>B-answers More reflective</b>
1	Could you describe your relationship to English as a school subject?	I like it.	English is one of the worst subjects. Even though I like the language, I find it hard and challenging. It has become much more difficult in lower secondary. The English language is interesting and I want to be good at it.
2	How does the English teaching suit you?	It is OK.	I experience that the English teaching suits me well. I find that it is adapted for all levels, and I am sufficiently challenged.
3	What is the best way for you to learn English?	I don't know.	Being tested, reading and writing English, and having feedback on my work.

It would seem reasonable to suppose that informants providing thorough and justified answers, like the examples of B-answers in table 4, would presumably be more reflective and talkative in an interview. However, it is essential to emphasise that positive answers were of course no condition to be picked as an interviewee. On the contrary, the selection was made trying to find respondents representing different views as to avoid the study being biased.

Finally, after an overall assessment of all answers, eight respondents were selected, all with a personal backup. Their respective English teachers were contacted, and asked to forward the invitation. All eight being positive, none of the backups had to be asked.

### **3.7.3 Conducting the interviews**

The interviews were all conducted in April 2014. To ease the interviewees' participation as much as possible, the interviews were carried out at their respective schools. Not wanting to ask for entry into the informants' spare time, all interviews were of course conducted during school lessons. To avoid being short of time, an entire day was spent at each school. Thus, the

interviewees were allowed to take their time, and it was of high priority to reduce possible stress factors to a minimum. At all three schools, the interviewer's presence had been well prepared, and facilities such as a quiet interview room, good coffee and well informed students were all more than satisfactory.

Prior to the interviews, each respondent was reminded of the main elements in the informed consent forms; especially the fact that they at any time could withdraw from the study without any questions asked. Nevertheless, they all wanted to maintain their assent to participate.

During the interviews, all conversation was taped using a Dictaphone. Such an arrangement may enable the interviewer to carry out an interview of improved quality, for example by keeping visual contact with the interviewees and having access to assess their body language parallel to the on-going dialogue. Obviously, it would also be almost impossible for an interviewer to take complete notes of such a conversation. As implied by Kvale and Brinkmann (2009, p. 179), a recording is also essential when it comes to transcribing the interview. The audio files containing the interview recordings were immediately copied onto CDs and stored safely.

As described in section 3.7.1, an interview guide was worked out in advance as to be a helpful framework for the interview. Although an interview guide is meant to help guiding the interview in the right direction; towards the current topic, as an interviewer I was prepared not to let the guide be too decisive. Parallel to making use of the interview guide, the focus was on asking constructive follow-up questions.

During the interview sessions, all respondents seemed relaxed and they later confirmed that they had found the interview situation uncomplicated. After each interview, the respective respondents were offered a copy of the audio file. A print-out of the interview would also be made available as soon as the transcription process was completed. However, none of the respondents found this to be of any interest.

### **3.7.4 Transcribing the interviews**

The process of transcribing may be regarded as both tedious and time-consuming. Still, it is a process of importance. Kvale and Brinkmann (2009, p. 178) state that transcribing is the process of translating an oral discourse into a written discourse, and as such a challenging



task. It should also be added that transcription is an interpretative process, indicating that the quality of the interpretations made are crucial to the standard of the final transcription (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 177).

An accurate transcription is of significance as to give a reliable picture of the interviews. Several discourse transcription principles are to be found, among the commonly used are those worked out by Du Bois (1991). However, the level of granularity ought to be proportionate to the purpose of the transcription. Hence, for many researchers an adjustment of the transcription key becomes necessary. The transcriptions of this study are based on the original version of the discourse transcription conventions as worked out by Du Bois (2006). Based on this, a transcription key was worked out as shown in table 1.

Preparing the audio files for transcription, they were all copied to Windows Media Player. As to ensure a correct rendering of what was actually said, the recordings were played over and over again, and listened to very carefully. Notes were taken, before the transcriptions were completed in writing according to the transcription key. To further control interviews versus transcriptions, an impartial colleague was asked to do several random checks on the material, finding close to 100% agreement. The transcribed interviews are all presented in appendix F.

### **3.7.5 Categorising and analysing the data**

The process of exploring the data starts with the transcribed interviews. To get an overall impression of the data material, the transcriptions were read through in their entirety several times. A common way of organising the data material and making it more comprehensible is through categorisation; grouping the data into categories. It is of great importance that one keeps an open mind during this process; the empirical material should be allowed to speak for itself.

According to Kvale and Brinkmann (2009, p. 202) the goal is a development of categories that “capture the fullness of the experiences and actions studied”. At the same time, the coding or categorisation of the data material had to be carried out according to the adaptation categories developed for the current study. These categories are learning objectives, language learning strategies, learner autonomy, interaction, learner involvement, formative assessment, and learner attitudes. The process of developing these categories was

drawing on my experience as an English teacher, this pre-knowledge being combined with theory.

As mentioned above, the empirical material, i. e. the interviews, should also be allowed to speak for itself. Thus, the final version of the categories was not decided upon until after the interview transcriptions were thoroughly explored. In order to enable an adequate presentation of the interview findings, relevant interview quotes were chosen and linked to the categories found relevant. The condensed and categorised data material from the interviews is presented in section 4.2.2.

The responses to the open-ended questions are also analysed in the section of qualitative results. In addition to a general analysis, the choice was made to carry out a simple correlational analysis, which may determine a tendency or pattern for two chosen variables (Creswell, 2012, p. 338). This was conducted for some informants, cross-tabulating their answers to open-ended question No. C2 with their responses to a selection of questionnaire statements. The results from this correlational analysis and the general analysis are given in section 4.2.1.

## **3.8 Challenges and Limitations**

### **3.8.1 Limitations of the questionnaires**

As described in section 3.6.3, designing a questionnaire involves thinking carefully through all statements and questions. Still, one can never be certain whether they are interpreted the way the researcher had planned for. Thus, this uncertainty has to be taken into consideration when analysing the results.

It is challenging designing a questionnaire adequate for one's purpose. In the process of analysing, there is always a chance of discovering the questions one did not include. In hindsight I realise that more direct statements regarding communication would have been useful. Further, I would have added statements concerning more able learners.

### **3.8.2 Limitations of the interviews**

Conducting qualitative research interviews is a craft. Kvale and Brinkmann (2009, p. 82) confirm this by stating that “extensive training is required to become a highly qualified

interviewer“. Although being aware of the different types of interview questions, succeeding in the role of interviewer was experienced to be challenging. Especially, it was found hard to manage asking the second questions; the questions meant for following up on vague or inadequate answers.

Having finished the interview transcriptions, it becomes evident that quite a few answers are simply ‘yes’ or ‘no’. Obviously, this reveals that the interviews might have yielded more information if better second questions had been asked. This is clearly a weakness which may have reduced the value of the collected information.

When informants answer ‘yes’ or ‘no’, this may lead to the interviewer asking leading questions. Kvale and Brinkmann (2009, p. 171) point to the possibility of such questions influencing the informants’ answers. Against this background leading questions should be avoided. Still, when conducting the interviews for this study, experience was gained that leading questions were sometimes necessary in order to make the informant talk at all. It is also stated by Kvale and Brinkmann (2009) that this sometimes is the case. They further elaborate on this by adding that qualitative research interviews are well suited for employing leading questions, both to “check the reliability of the interviewee’s answers, as well as to verify the interviewer’s interpretations” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 172).

### **3.9 Reliability and Validity**

Reliability and validity are bound together in complex ways, as they sometimes overlap and at other times are mutually exclusive. Reliability implies that scores from an instrument are stable and consistent, while validity refers to whether a test is measuring what it is supposed to measure (Creswell, 2012, p. 159).

The current study is based on 82 learners’ responses to a qualitative questionnaire combined with eight qualitative interviews. Thus, the number of informants in this study is too small for making it a fully representative study. This implies that the results may not be generalised. Still, the current study aims to make but a small contribution towards a wider insight into 10<sup>th</sup> grade learners’ experiences from the EFL classroom.

When applying questionnaires, one can never be sure of the informants’ responses. Respondents may deviate from the truth intentionally, or they may misunderstand or forget something (Dörnyei, 2003, p. 11). Such uncertainty could reduce the validity of the study.

The choice of mixed methods may contribute to an increased validity. Dörnyei (2007, p. 45-46) is one of the linguistics sharing this view, claiming that mixed methods has a “unique potential to produce evidence for the validity of research outcomes through the convergence and corroboration of the findings. [...] Corresponding evidence obtained through multiple methods can also increase the generalisability – that is, external validity – of the results”. By combining results from quantitative questionnaires and qualitative interviews, the findings in this study may supplement each other, thus possibly strengthening its validity.

As explained and elaborated on in section 3.6.3 a choice was made for both questionnaire surveys and interviews to be carried out in Norwegian. By doing this, a potential source of error is eliminated, since applying the informants’ first language may reduce the number of misunderstandings. As such, this may contribute to an increased reliability.

As to further increase the reliability, all transcriptions have been randomly crosschecked against the audiotaped interviews by an uncommitted colleague, and close to 100% agreement was found.

To increase reliability in qualitative research, transparency is essential. This is elaborated on by Moravcsik (2014) who explains the three basic dimensions of transparency: data, analytic, and production transparency (Moravcsik, 2014, p. 48). The current study gives its readers access to all data material, in addition to the interpretative process of data analysis. Furthermore, with regards to the applied methodology, all details are given. The measures taken when it comes to transparency may add to the reliability of this study.

## 4 RESULTS

This study aims to map whether and to what extent a group of 10<sup>th</sup> grade students experience adapted education in English. The study is based on 82 responses to a questionnaire, combined with eight student interviews. Further details on these are given in chapter 3.

In this chapter, the results of the study will be given. The quantitative and qualitative results are presented separately, both sections structured by the categories learning objectives, language learning strategies, learner autonomy, interaction, learner involvement, and learner attitudes. These categories are all discussed and accounted for in section 2.7. This presentation will be followed up and elaborated on in chapter 5, where the findings will be discussed.

### 4.1 Quantitative Results

In this section the results of the quantitative study, the questionnaire responses, will be presented. The presentation includes the distribution of answers, given in numbers and percentages, and by mean and modal scores. The main purpose of the overall questionnaire summaries given in tables 5 and 8 is to provide the reader with an overview of all questionnaire responses. As explained in section 3.6.5, the results are mainly commented on by referring to mean scores. Still, the comments are supplemented by mode scores and percentages when this is found relevant. First, the overall quantitative sample will be presented, before dividing the results into subsections based on the adaptation categories presented in section 2.7.

The results are given mainly in tables and figures, supplemented by brief comments and explanations. Further interpretations and discussions will follow in chapter 5. In all tables and charts,  $n = 82$ .

The quantitative part of the questionnaire is divided into two parts; statements on classroom activities (A) and attitudinal statements (B). The response alternatives are based on the Likert scale. Reasons for this choice are given in section 3.6.5. For the statements A1-A23 the options are never, seldom, sometimes, often, and always, whereas the statements A24-30 and B1-11 have the alternatives agree, partly agree, undecided, partly disagree and disagree. In the statistical presentation, these options have been collapsed into three instead of five:

never/seldom – sometimes – often/always, and agree/partly agree – undecided – disagree/partly disagree, respectively. This is done to simplify the readability. Further details concerning the questionnaire are described and discussed in section 3.6.

#### 4.1.1 Overall questionnaire summary

**Table 05. Classroom activities (Numbers and percentages)**

<b>A</b>	<b>Statements</b>	<b>Never/ Seldom</b>		<b>Sometimes</b>		<b>Often/ Always</b>	
1	In my class, we make use of log-writing in EFL	78	95%	4	5%	0	0%
2	I have taken diagnostic tests in EFL	42	51%	16	20%	24	29%
3	We make films in our EFL lessons	80	98%	2	2%	0	0%
4	I receive specific feedback on my English texts	10	12%	15	18%	57	70%
5	We play games to learn English	62	76%	19	23%	1	1%
6	We apply computer programs to learn English	45	55%	23	28%	14	17%
7	I have a choice of texts when reading English	43	52%	34	41%	5	6%
8	The teacher explains new texts (EFL textbook)	4	5%	13	16%	65	79%
9	Students work independently with the textbook	7	9%	29	35%	46	56%
10	We borrow English literature from the library	66	80%	15	18%	1	1%
11	We watch English films/TV-programs at school	29	35%	48	59%	5	6%
12	I cooperate with peers during EFL lessons	2	2%	11	13%	69	84%
13	I have homework from one EFL lesson to the next	33	40%	17	21%	32	39%
14	We are tested on EFL learning objectives	11	13%	44	54%	27	33%
15	My teacher guides me on how to improve my writing	7	9%	23	28%	52	63%
16	We discuss news in English	69	84%	9	11%	4	5%
17	We give oral presentations in English	8	9%	55	67%	19	23%
18	In EFL lessons we have more than one teacher	79	96%	3	4%	0	0%
19	We perform role plays in EFL lessons	59	72%	21	26%	2	2%
20	My EFL teacher asks me how I prefer to study	38	46%	32	39%	12	15%
21	In EFL lessons we work in smaller groups	12	15%	26	32%	44	54%
22	My class has a study plan for EFL	4	5%	9	11%	69	13%
23	I am involved in setting my EFL learning objectives	29	35%	26	32%	27	33%

<b>A</b>	<b>Statements</b>	<b>Agree/ partly agree</b>		<b>Uncertain</b>		<b>Disagree/ partly disagree</b>	
24	I know what to do to improve my English	65	79%	14	17%	3	4%
25	My class focuses on increasing our EFL vocabulary	61	74%	18	22%	3	4%
26	My teacher gives useful feedback on my written work	60	73%	16	20%	6	7%
27	I have been taught how to use an English dictionary	55	67%	20	24%	7	9%
28	I may choose how to study English at school	32	39%	24	29%	26	32%
29	I am involved in making my EFL assessment criteria	16	20%	23	28%	43	52%
30	In my EFL class we spend a lot of time on grammar	40	49%	33	40%	9	11%

In table 5, the distribution of the informants' answers is shown in numbers and percentages, all statements given chronologically as presented in the questionnaire (Appendix D). These responses reflect the informants' opinions on frequency of classroom activities. In

section 4.1.2 the responses are sorted by categories. This is done in order to explore further the experiences shared by the informants, thus aiming to exemplify adapted education.

**Table 06. Classroom activities A1-A23 (Mean and modal scores)**

5 = always, 1 = never

<b>A</b>	<b>Statements</b>	<b>Mean score</b>	<b>Modal score</b>
22	My class has a study plan for EFL	4.5	5
8	The teacher explains new texts (EFL textbook)	4.1	4
12	I cooperate with peers during EFL lessons	4.0	4
4	I receive specific feedback on my English texts	3.9	4
15	My teacher guides me on how to improve my writing	3.7	4
9	Students work independently with the textbook	3.6	4
21	In EFL lessons we work in smaller groups	3.4	4
14	We are tested on EFL learning objectives	3.2	3
17	We give oral presentations in English	3.2	3
13	I have specific homework from lesson to lesson	3.1	2
23	I am involved in setting my EFL learning objectives	3.0	3
2	I have taken diagnostic tests in EFL	2.9	2
11	We watch English films/TV-programs at school	2.6	3
20	My EFL teacher asks me how I prefer to study	2.6	3
6	We apply computer programs to learn English	2.4	2
7	I have a choice of texts when reading English	2.4	3
19	We perform role plays in EFL lessons	2.0	2
5	We play games to learn English	1.9	2
10	We borrow English literature from the library	1.9	2
16	We discuss news in English	1.9	2
1	In my class, we make use of log-writing in EFL	1.4	1
3	We make films in our EFL lessons	1.4	1
18	In EFL lessons we have more than one teacher	1.3	1

Table 6 shows the frequency of the suggested classroom activities, sorted in descending order by their mean scores. Thus, the table starts with the most frequently occurring activity. The table also indicates the modal score, referring to which value occurs most often among the informants' answers.

Statement A22 is given an average score of 4.5, thus the informants' average opinion of having an English study plan lies between the alternatives 'always' and 'often'. A modal score of 5 indicates that the answer 'always' is the one occurring most often among the informants. The two activities following next are teacher explaining texts from the textbook, and the informants cooperating with peers, having received the mean scores 4.1 and 4.0, respectively. No. 4 and 5, given mean scores of 3.9 and 3.7 are two quite similar statements referring to learners receiving useful teacher feedback on their written work. The next two activities, individual work with textbook and working in smaller groups, are given slightly

lower mean scores (3.6 and 3.4). Still, their modal score is 4, indicating that most informants have chosen the response option ‘often’.

The statement given the lowest mean score is A18, stating that there are more than one teacher present in the English lessons. A mean score of 1.3 and a modal score of 1 illustrate that most informants have chosen the response option ‘never’ to this statement. The two activities scoring only marginally better, but still given a modal score of 1, are writing logs and making films. Four activities have a modal score of 2 combined with a mean score of 2.0 or 1.9. These activities, reported to occur seldom, are role plays, playing language games, borrowing library books, and discussing news in English.

**Table 07. Classroom activities A24-A30 (Mean and modal scores)**

5 = agree, 1 = disagree

<b>A</b>	<b>Statements</b>	<b>Mean score</b>	<b>Modal score</b>
26	My teacher gives useful feedback on my written work	4.1	5
27	I have been taught how to use an English dictionary	4.0	5
25	My class focuses on increasing our EFL vocabulary	4.0	4
24	I know what to do to improve my English	4.0	4
30	In my EFL class we spend a lot of time on grammar	3.5	3
28	I may choose how to study English at school	3.1	3
29	I am involved in setting my EFL assessment criteria	2.5	3

Table 7 is organised similarly to table 6, only differing in response options. These options range from ‘agree’ to ‘disagree’. From this table, it is read that a majority of the informants agree that the teacher gives them useful feedback and that they have been taught to use a dictionary. Both statements are given a modal score of 5, indicating that most informants have chosen the response alternative ‘agree’. Given a slightly lower mean score of 4.1 and 4.0, respectively, these still indicate that a majority of informants agree or partly agree.

The statement given the lowest score is A29, having received a mean score of 2.5. This indicates that many informants disagree to the statement that they are involved in setting assessment criteria in English. Nor do the majority agree that they may choose how to study English at school, the mean score given to A28 being no more than 3.1.



**Table 08. Learner attitudes B1-B11 (Numbers and percentages)**

<b>B</b>	<b>Statements</b>	<b>Agree/ Partly agree</b>		<b>Uncertain</b>		<b>Disagree/ Partly disagree</b>	
1	I like English better than I did in primary school	43	52%	21	26%	18	22%
2	I get the help needed during the English lessons	68	83%	13	16%	1	1%
3	I feel confident to speak English in class	52	63%	12	15%	18	22%
4	It is easy to learn English	49	60%	21	26%	12	15%
5	I understand English well	70	85%	7	9%	5	6%
6	I would like to improve my English	76	93%	5	6%	1	1%
7	I speak English well	53	65%	18	22%	11	13%
8	I know what to learn in English	49	60%	24	29%	9	11%
9	I write English well	45	55%	21	26%	16	20%
10	I often need help with my English	14	17%	24	29%	44	54%
11	It is important to apply a wide range of methods to learn English	66	80%	15	18%	1	1%

Similar to table 5, table 8 shows the distribution of the informants' answers in numbers and percentages. These statements are given chronologically as presented in the questionnaire (Appendix D). Like the statements in table 5, the ones in table 8 are sorted by categories in section 4.1.2.

**Table 09. Learner attitudes B1-B11 (Mean and modal scores)**

5 = agree, 1 = disagree

<b>B</b>	<b>Statements</b>	<b>Mean score</b>	<b>Modal score</b>
6	I would like to improve my English	4.6	5
5	I understand English well	4.3	5
2	I get the help needed during the English lessons	4.2	4
11	A wide range of methods is needed to learn EFL	4.2	5
7	I speak English well	3.8	5
3	I feel confident to speak English in class	3.7	5
4	It is easy to learn English	3.7	5
8	I know what to learn in English	3.7	4
1	I like English better than I did in primary school	3.6	5
9	I write English well	3.5	4
10	I often need help with my English	3.5	2

Table 9 presents the informants' responses to the attitudinal statements in the questionnaire (Appendix D). Here, as in table 6 and 7, the results are presented through their mean and modal scores in descending order. Hence, the statement presented first, is the one towards which most informants express a positive attitude.

By giving B6 a mean score of 4.6, most informants express that they would like to improve their English. Furthermore, a positive attitude is expressed by the informants towards

their own English understanding and their access to help during lessons. Additionally, a majority of informants agree that to learn English, a wide range of methods is needed.

Among the lowest scoring items is statement B10, stating that learners often need help with their English. This is given an average score of 3.5 and a modal score of 2. These results indicate that most informants have chosen the response alternative ‘partly disagree’, thereby demonstrating high self-esteem of English in general, not often being in need for help. Although statement B9 received the same mean score, 3.5, a modal score of 4 indicates the opposite situation, namely that the majority of informants have chosen the response option ‘partly agree. This indicates a high grade of satisfaction when it comes to the informants’ ability of writing English, thus supporting their positive self-esteem.

**Table 10. Learner descriptions of EFL (Numbers and percentages)**

<b>B</b>	<b>Adjectives describing EFL</b>	<b>Distribution of responses</b>	
12	Necessary	65	79%
	Challenging	46	56%
	Interesting	45	55%
	Fun	31	38%
	Exciting	27	33%
	Boring	25	30%
	Difficult	20	24%
	Easy	19	23%
	Unnecessary	5	6%
	A waste of time	2	2%

Table 10 shows the distribution of the informants’ choices when it comes to describing their attitudes towards the English subject. There was no limit as to how many adjectives they were allowed to choose. The alternative chosen by most informants, nearly four out of five, is the adjective ‘necessary’. The two following, ‘challenging’ and ‘interesting’ are both chosen by approximately every second informant. At the lower end, only 2% of the informants find the English teaching to be a waste of time. Also very few, 6%, characterise EFL as being unnecessary. These results are further elaborated on in section 4.1.2 (Figure 9, Learning attitudes).

### **4.1.2 Questionnaire responses linked to adaptation categories**

In this section, the overall questionnaire responses are sorted by adaptation categories as described in section 2.7. For each statement to be linked to a category, the statements were all analysed and considered by their meaning and purpose. Accordingly, they were all linked to the category found most relevant.

As shown in the tables in section 4.1.1, the most positive answers ‘always’ and ‘agree’ are given the numeric value of 5, whereas the most negative answers ‘never’ and ‘disagree’ are given the numeric value of 1. Thus, comparisons are allowed to be made, also between statements with different response options. The methodological background for this is further described and elaborated on in chapter 3.

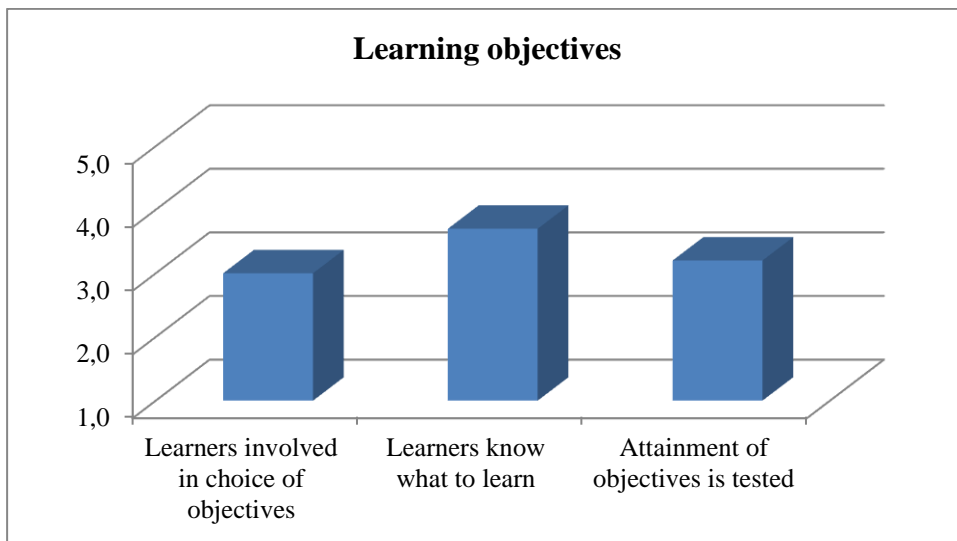
The results in this section are mainly shown as charts, all based on the mean scores of each statement. The findings are further discussed in chapter 5.

### **Learning objectives and assessment**

The categories learning objectives and assessment are closely linked together, as assessment is generally carried out in order to evaluate to what extent the learner has achieved certain learning objectives. This goes for both the learner’s self-assessment and the teacher’s formative assessment. Even more important than indicating the learner’s current level of goal attainment, the main purpose of formative assessment is for the teacher to assist the learner’s further development towards the learning objectives. Because of this, the choice was made to present the categories learning objectives and assessment in the same section.

**Figure 03. Learning objectives (Mean scores)**

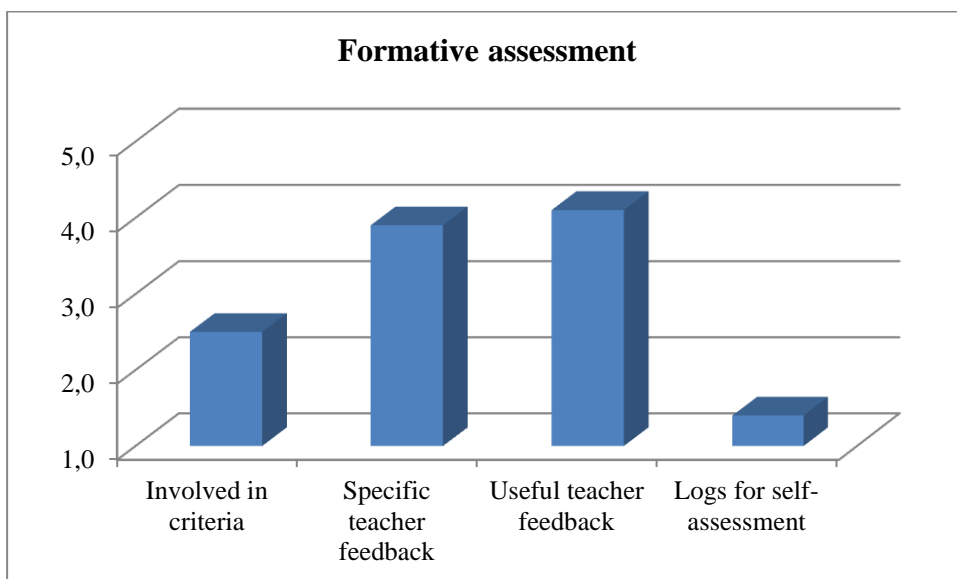
(Category i. – section 2.7.1)



As illustrated in figure 3, the statements concerning learning objectives were all given an intermediate score. Receiving mean scores around 3, their occurrence is given the frequency ‘sometimes’ by most informants. Thus, according to the informants the learning objectives are not focused on very frequently during English lessons.

**Figure 04. Formative assessment (Mean scores)**

(Category vi. – section 2.7.5)



Formative assessment provided by the EFL teacher is essential with regards to making learners familiar with their level of achievement. With a mean score of nearly 4, the majority

of informants indicate both specific and useful teacher feedback to be present in their English education.

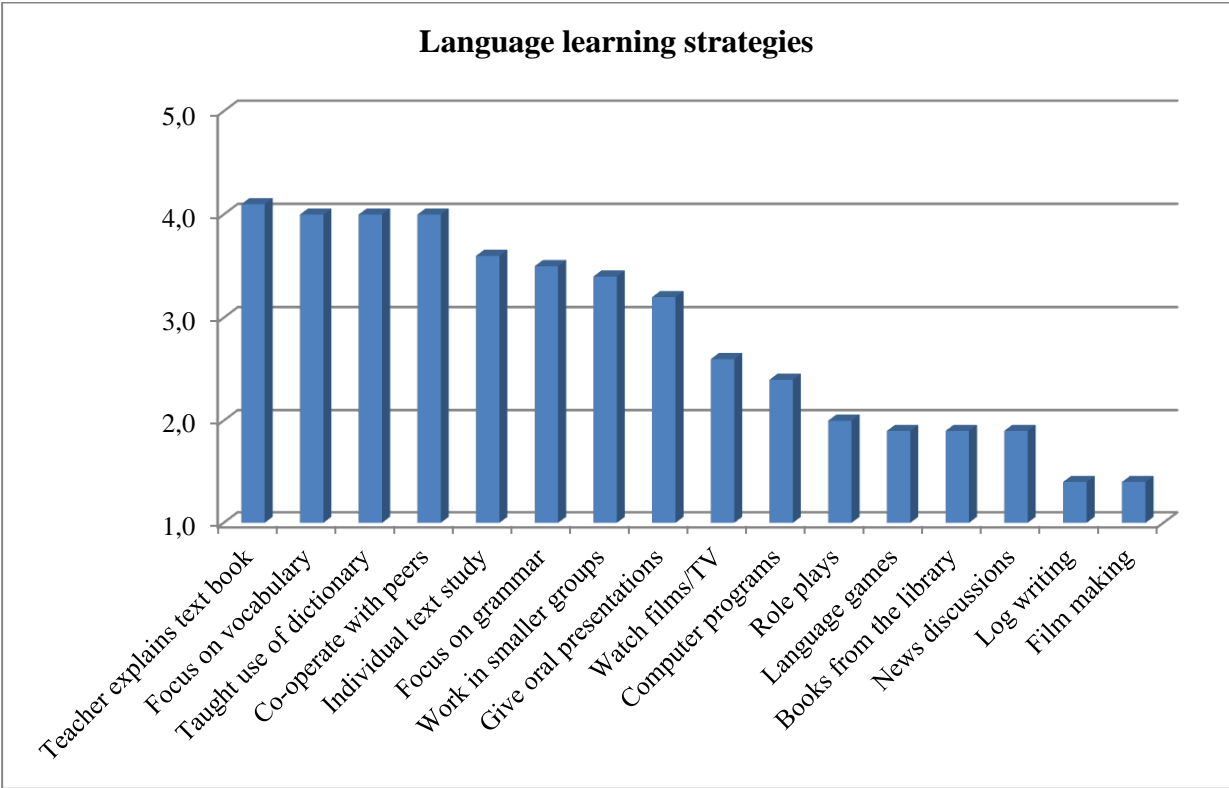
When it comes to assessment criteria, the informants’ responses have an average score barely above 2. In others words, the learners do not report to be very much involved in discussions of *what* should be assessed and *how* assessment should be carried out.

Finally, writing logs as part of a self-assessment process stands out with a very low mean score, indicating that this is rarely experienced by the informants in their EFL classrooms.

**Language learning strategies**

In the questionnaire (Appendix D) 16 statements related to language learning strategies are presented. Figure 5 depicts the informants’ opinions about the extent to which these strategies are applied in their English lessons.

**Figure 05. Language learning strategies (Mean scores)**  
 (Category ii. – section 2.7.2)



Language learning strategies may be described as procedures or methods applied in order for learners to successfully acquire a second language. The concept of language learning

strategies is further discussed in section 2.7.2. Within this concept, the focus remains on the *learner* and how he or she approaches the language learning.

As opposed to language learning strategies, there are teaching strategies, being the range of methods and techniques applied by the language teacher. In order to provide a basis for comparison, two statements on teaching strategies were included in the questionnaire (Appendix D). These are A8 and A27, ‘the teacher explains new texts in the text book’ and ‘I have been taught how to use a dictionary’.

Figure 5 illustrates the presence of strategies as described by the informants, the strategies given a mean score around 4 being the ones applied often. The one given the highest frequency is ‘the teacher explaining new texts in the text book’. This refers to statement A8 in table 6. Thus, the strategy reported to be used the most is not a learning strategy, but rather a teaching strategy. Close to the same level, the informants range the other teaching strategy, ‘teaching learners to use a dictionary’ (statement A27), together with the learning strategies ‘working with vocabulary’ and ‘co-operating with peers’.

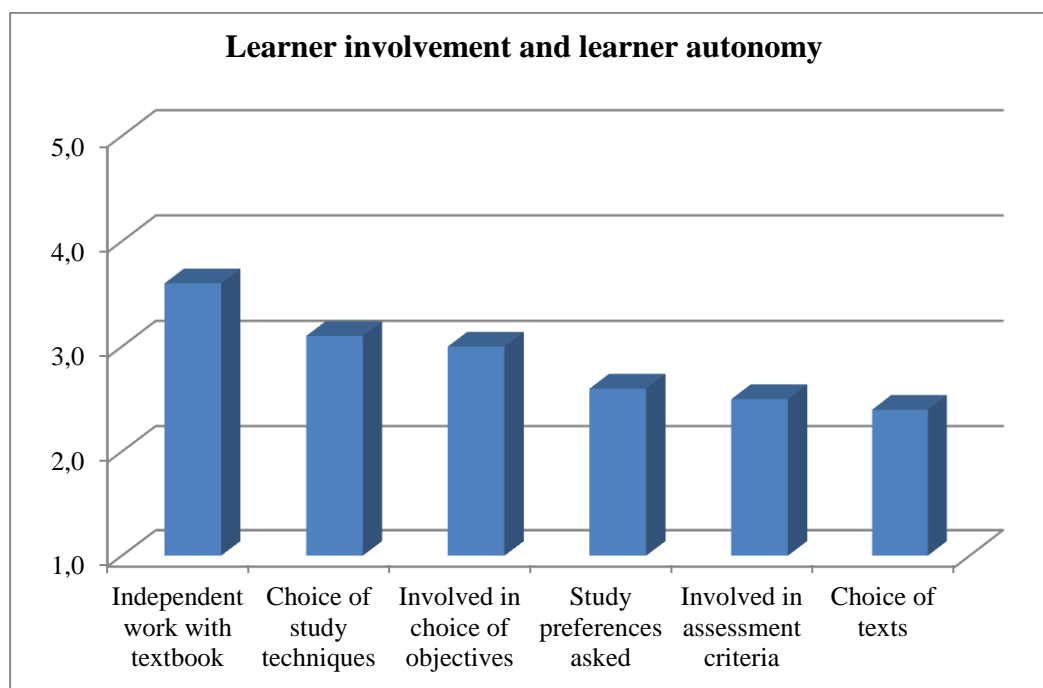
Between the frequencies ‘never’ and ‘seldom’, given a mean score below 2, the informants range making films, writing logs, news discussions, library visits, language games, and role plays. This gives an impression of EFL lessons not being characterised by a wide variation of learning strategies. Together with its potential implications for adapted education, this will be further discussed in chapter 5.

### **Learner involvement and learner autonomy**

As shown in section 2.7.2 and 2.7.4, learner involvement and learner autonomy are closely related concepts, and may even be described as intertwined or interdependent. As such, it is found appropriate to collapse them into one category when illustrating the informants’ responses graphically.

**Figure 06. Learner involvement and learner autonomy (Mean scores)**

(Category v. – section 2.7.4 and category iii. – section 2.7.2)



The results shown in figure 6 are characterised by rather low mean scores, ranging from 3 to just above 2. There is one exception, ‘learners working independently with their textbooks’ seem to occur quite frequently, given a mean score of approximately 3.5. The remaining statements in this category are all given a mean score below 3. According to the informants, they are sometimes given a choice of how to study, just as they are sometimes involved in setting their own learning objectives.

Three categories are given a mean score just above 2, indicating low occurrence. The informants report that they are quite seldom asked how they prefer to study English. They further express that getting involved in assessment criteria and choice of texts rarely take place. Consequently, these results indicate that the informants’ English education is characterised by low learner involvement. Nor does the EFL teaching seem to be encouraging learner autonomy.

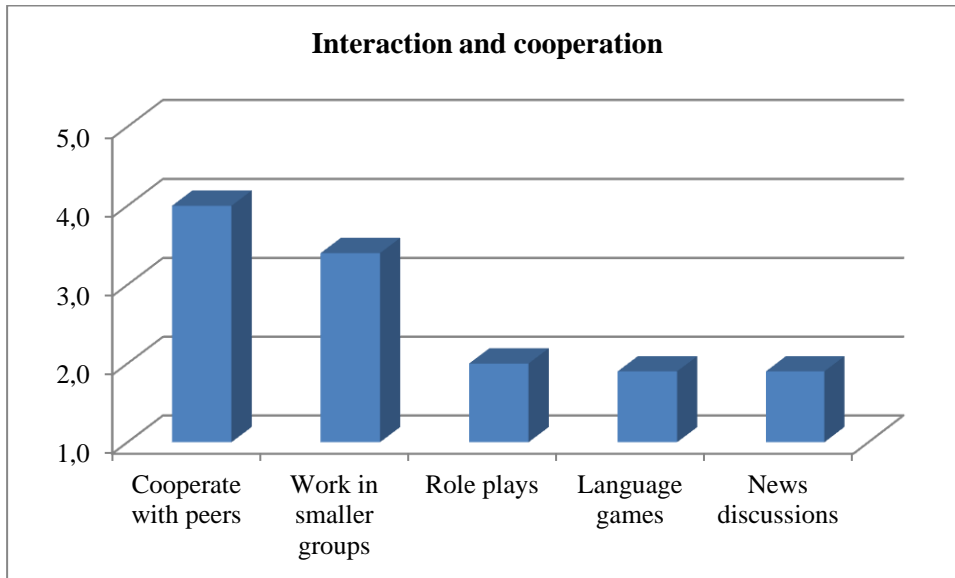
### **Interaction and cooperation**

The informants were asked to consider to what extent they cooperate with peers and work in smaller groups in order to learn English. Additionally, they were presented to some examples

of ways of cooperating in order to improve their oral English skills, such as performing in English role plays, playing language games, and participating in news discussions.

**Figure 07. Interaction and cooperation (Mean scores)**

(Category iv. – section 2.7.3)



An average score of nearly 4 suggests that a lot of the informants consider interaction with peers to have its obvious place in their EFL lessons. They also seem to find it quite common to work with English in smaller groups.

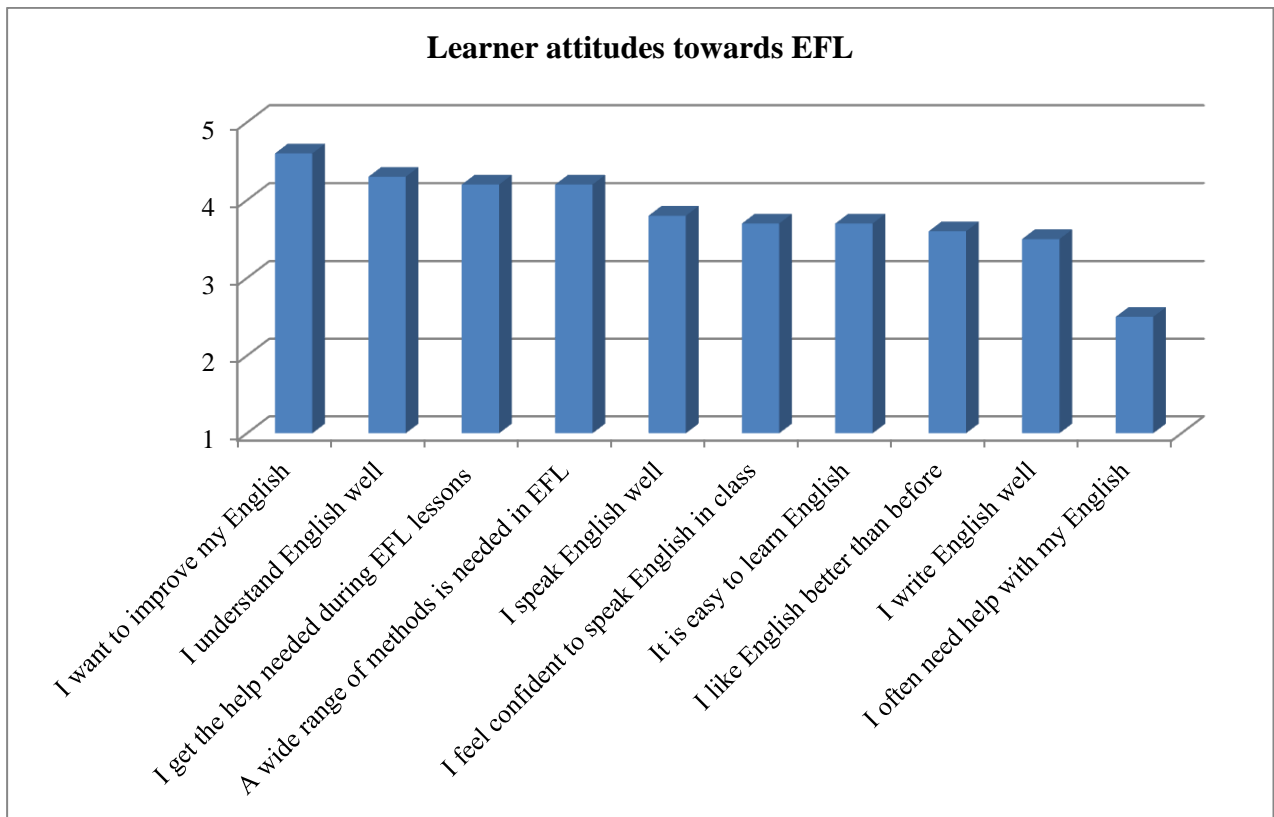
Although co-operating with peers is given such a high score, there are nuances to this result. The informants were further asked to score co-operative activities like role plays, language games, and news discussions. These activities are all given a low mean score, below 2. Thus, the informants seem to co-operate through other types of language activities. This will be explored further through the responses to the qualitative interviews, referred to in section 4.2.2.



## Learner attitudes

Figure 08. Learner attitudes towards EFL (Mean scores)

(Category vii. – section 2.7.6)



The informants' attitudes as they appear in figure 8 seem predominantly positive towards English as a foreign language. Most informants claim that they would like to improve their English skills, and the majority also find that they get the help needed during lessons.

A majority further support the statement indicating that learning English takes a wide range of methods. With regards to adaptation, this might be interpreted as a positive attitude towards variation as well.

Being confident to speak English in class may be interpreted as a consequence of feeling safe. Thus, an average of approximately 3.5 may indicate a secure and thus well adapted learning environment in class.

**Figure 09. Learner descriptions of EFL**

(Category vii. – section 2.7.6)

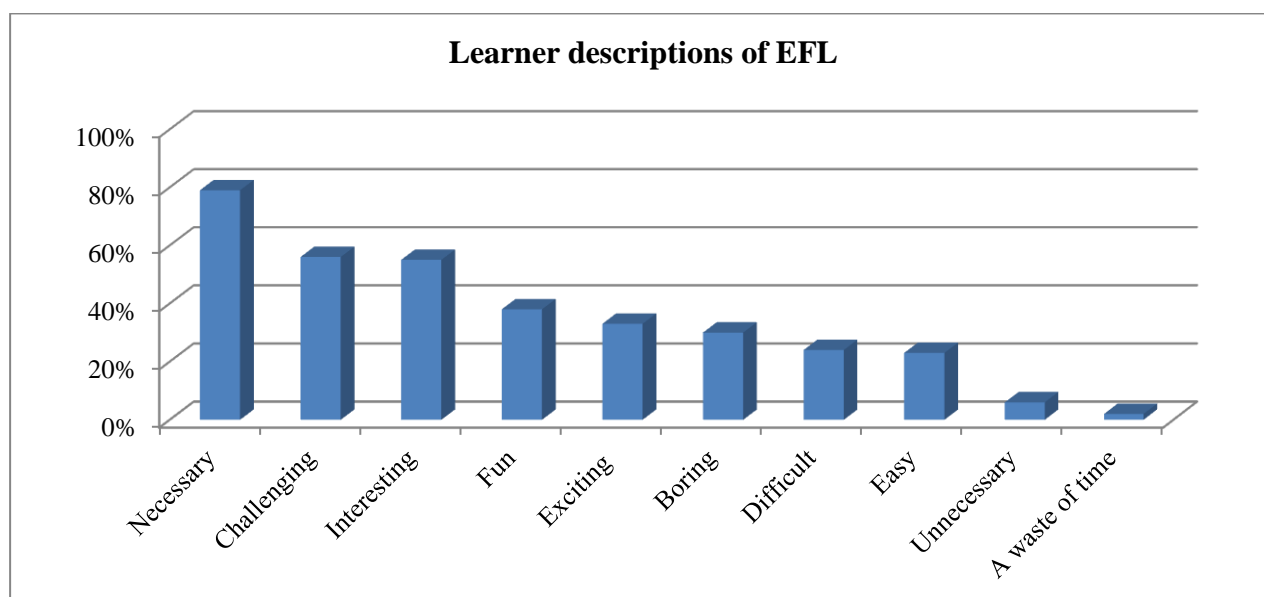


Figure 9 illustrates which adjectives were applied by the informants in order to describe the English subject. Almost 80% of the informants characterise English to be *necessary*, followed by *challenging* and *interesting* which both are chosen by approximately 50% of the informants.

Regarding the ‘middle’ categories: *fun*, *exciting*, *boring*, *difficult*, and *easy*, they are more or less equally distributed among the informants. This seems in no way surprising, since these opinions probably are related to the informants’ level of mastery. Thus, it seems reasonable that informants feeling comfortable with EFL and its level of difficulty might give descriptions as e.g. fun or exciting. It could further be asked whether learners choosing the adjectives *boring/difficult/easy* are the ones who do not experience an adapted education of English. A plausible argument for this view may be that when a learner experiences EFL lessons to be boring, too complicated or too easy, this could reflect an English teaching not being adequately adapted.

The two choices made by only very few informants are *unnecessary* and *a waste of time*. In other words, most of the informants clearly recognise the necessity of studying English at school, regardless their own level of achievement.

## 4.2 Qualitative Results

This section presents the informants' responses to the open-ended questions along with the results from the eight semi-structured interviews. The complete transcriptions of the interviews are given in appendix F. To ensure the anonymity of the interviewees, they are only referred to by numbers from 1 to 8. The results from the qualitative interviews are structured according to the adaptation categories given in section 2.7. This is further elaborated on in section 4.2.2.

### 4.2.1 Responses to open-ended questions

Although these questions are part of the quantitative questionnaire, the choice was made to present the answers in the section of qualitative results. The reason for this is the qualitative aspect of open-ended questions. As there are no response options or pre-set categories, each respondent will have to answer in his or her own words. Thus, an interpretation had to be made in order for the essence to be revealed and categorised.

Analysing the response material, a pattern seemed to develop. In the current study, informants describing their personal attitudes towards the subject of English and the way it is taught, tend to be positive, negative, or intermediate. The latter is by most informants expressed by the term OK. Additionally, when asked their attitude towards the subject, a fourth category is included as some informants find the subject difficult.

**Table 11. Learner attitudes towards EFL**

<b>C1</b>	<b>How do you find the subject EFL?</b>	<b>Distribution of responses</b>	
1	I like it	36	44%
2	It's OK	31	38%
3	I dislike it	4	5%
4	I find it difficult	8	10%
5	Not answered	3	3%
		82	100%

Table 11 shows the four categories worked out to describe how the informants find the subject EFL. Within category 1, there are responses like 'I have always enjoyed English and I find it interesting', while an example of category 2 is 'I don't mind, but it's not my favourite

subject'. When collapsing categories 1 and 2, it is found that 82% of the informants report a positive attitude towards this subject.

Responses within category 3 may be exemplified by quotes like 'I dislike it, and I don't look forward to lessons'. The informants within category 4 are very to the point, writing 'It is difficult'. By collapsing categories 3 and 4, it is found that a minority of 15% of the informants reflects a negative attitude. Three informants chose not to answer this question.

**Table 12. Learner attitudes towards how EFL is taught**

<b>C2 How does the English teaching suit you?</b>		<b>Distribution of responses</b>	
1	It's OK	34	41%
2	It suits me well	29	35%
3	It doesn't suit me	11	13%
4	Not answered	5	6%
5	I don't know	3	4%
		82	100%

Table 12 reflects how the informants assess the English teaching relative to their individual needs and preferences. In other words, without explicitly using the term adaptation, the informants are asked to what extent they find the English teaching adapted towards them. Within category 1 many informants simply write 'It's OK' whereas category 2 holds responses like e.g. 'It's challenging and I like it!' When collapsing categories 1 and 2, a majority of 76% respond positively towards the English teaching. This may indicate that the majority of informants find adapted education to take place in their EFL classrooms, although to a varying degree.

The 11 informants that make up category 3 have given answers like e.g. 'It's boring and not much of a challenge'. These represent a minority of 13 % who finds that the English teaching does not suit them. Among the 11 respondents constituting this minority, two say they find the English teaching difficult. The remaining nine respondents all describe the English teaching as being too easy for them. Their answers are further elaborated on through informants saying they want lessons to be more challenging and more varied.

It is found both interesting and relevant to look for more elaborate reasons why these informants claim the English teaching does not suit them. Because of this, a simple correlational analysis using cross-tabulation has been made to some key statements from the questionnaire. The statements chosen are given in table 13.

**Table 13. Key statements for cross-tabulation**

<b>Key statements</b>	
A1	We write logs on the English lessons
A7	I have a choice of texts when reading English
A20	I am asked by the teacher how I prefer to study English
A23	I am involved in setting my English learning objectives
A28	I am allowed to choose how to study English at school

The statements given in table 13 are chosen to explore further whether these informants seem to have any influence on their English lessons in terms of adaptation. The cross-tabulation presented in table 14 is made with regards to the 11 informants who have stated that the English teaching does not suit them. It is carried out separately for the two groups, the nine informants who find their English teaching too easy constitute group A while group B consists of the two learners who report the English teaching to be difficult.

**Table 14. Cross-tabulation**

5 = agree/always, 1 = disagree/never

A. Informants finding EFL teaching unsuitable, being too easy.

	<b>Inf. No. 36</b>	<b>Inf. No. 48</b>	<b>Inf. No. 50</b>	<b>Inf. No. 62</b>	<b>Inf. No. 65</b>	<b>Inf. No. 66</b>	<b>Inf. No. 79</b>	<b>Inf. No. 80</b>	<b>Inf. No. 82</b>	<b>Mean score</b>
A1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1.2
A7	2	3	2	3	3	1	2	3	2	2.3
A20	1	2	1	3	3	2	3	2	2	2.1
A23	3	4	1	3	4	1	3	2	2	2.5
A28	2	5	2	3	3	2	2	2	3	2.6

B. Informants finding EFL teaching unsuitable, being difficult.

	<b>Inf. No. 13</b>	<b>Inf. No. 77</b>	<b>Mean score</b>
A1	2	2	2.0
A7	3	1	2.0
A20	2	3	2.5
A23	3	2	2.5
A28	3	2	2.5

The cross-tabulated results are given with reference to one key statement at the time. The first statement, A1, refers to the use of log-writing in English. As regards to adaptation, logs may be a valuable source of information to the English teacher. Given a mean score of

1.2 from group A and 2.0 from group B, it seems the informants seldom or never write logs concerning English. When it comes to having a choice of texts, statement A7, group A has a mean score of 2.3, and group B 2.0. These results indicate that the learners seldom are given a choice of which English texts to read.

Statement A20 refers to whether the English teacher asks the learners of their preferences concerning learning English. Given a mean score of 2.1 from group A and 2.5 from group B, this seems to take place quite seldom. However, the learners who find English difficult report a slightly higher frequency. Regarding statement A23, this aims to map whether the informants are involved in setting their own learning objectives in English. The statement having received a mean score of 2.5 from both groups indicates that this quite seldom is the case.

The final statement in the cross-tabulation is A28, aiming to find out whether the learners are allowed to choose how to study English at school. In other words, the focus is on language learning strategies. Given mean scores of 2.6 and 2.5, the learners do not seem to be given a choice of strategies on a regular basis.

Referring back to statement C2 in table 12, the cross-tabulation has yielded some more information regarding the 11 informants who found the English teaching unsuitable for them. The five key statements are all given relatively low mean scores. This may indicate that these learners only to a small extent are involved in decisions influencing their English education. These results will be further discussed in chapter 5.

**Table 15. Learner preferences of EFL learning activities**

<b>C3 How do you best learn English?</b>	<b>Distribution of responses</b>	
Read English	34	41%
Speak English	25	30%
Write English	17	21%
Watch films in English	16	20%
Co-operation	13	16%
I don't know	10	12%
Learn new words	9	11%
Listen to English	6	7%
Internet	3	4%
Practical tasks	3	4%
Oral presentations	2	2%
Grammar	2	2%
Role play	2	2%
Vocabulary tests	2	2%
Teacher explaining	1	1%
Repetition	1	1%

Table 15 illustrates the ways in which the informants believe they best learn English, when they have no pre-set categories to choose from. The result might have been different if this was not the case. Now the informants were left in charge of making their own, independent choices. The activities mentioned by most informants are the rather broad categories reading, speaking and writing English, chosen by 41%, 30% and 21% respectively. 20% of the informants hold that to them, watching films is a good way of learning English, while 16% point to co-operation being adequate.

It is worth mentioning that as many as 12% of the informants seem to have no clear opinion of how to best learn English. This may indicate that during EFL lessons, different approaches towards language learning are not focused on very much.

#### **4.2.2 Qualitative interviews**

In table 16, a condensed version of the qualitative interviews is presented. The interviews were carried out based on the interview guide given in appendix E. The interviewees' opinions and comments have been sorted, based on the seven adaptation categories discussed in section 2.7. These are the categories learning objectives, language learning strategies, learner autonomy, interaction, learner involvement, and learner attitudes. Additionally, the interviewees were asked to give their descriptions of a 'typical' English lesson and their views on the concept of adaptation regarding English. The responses to these questions are also

rendered in table 16. Finally, based on their personal experiences, the interviewees were invited to advise teachers on how English lessons could be further improved from a learner point of view.

An attempt has been made to present rich and meaningful quotes from the interviewees, in order to reflect their opinions. The statements opted for are chosen due to their link to the adaptation categories, expressing the interviewees' experiences and understandings of adapted EFL education. Within the table, brief comments are given after each category, pointing out key statements and their potential implications towards English adaptation as experienced by the informants.

**Table 16. Qualitative interviews, condensed version**

**LEARNING OBJECTIVES (category i. – section 2.7.1)**

<b>Inf. No. 01</b>	<b>Inf. No. 02</b>	<b>Inf. No. 03</b>	<b>Inf. No. 04</b>	<b>Inf. No. 05</b>	<b>Inf. No. 06</b>	<b>Inf. No. 07</b>	<b>Inf. No. 08</b>
They are linked to the text of the week. If the topic is e.g. Africa, we should learn facts about Africa.	There is something about them in our study plan, but I am not very conscious about it	I don't know anything about them. They are on the net, but I haven't checked them yet.	I am not sure, actually	No, I know very little about learning objectives in most subjects.	I don't know the objectives for the tenth grade, really. I should know, but I don't.	Our English teacher talked about them in the beginning of the year, but we haven't talked about it since.	We have a plan for each period, where it says what we are expected to learn.

The learners seem to be rather unaware of the competence aims for the English subject after Year 10. As only two of the informants, No. 1 and No. 8, show awareness towards EFL learning objectives, while the six others do not, this field seems to be quite distant to them. As shown in table 16, five of the informants know where to find the objectives, but only No. 1 and No. 8 recognise the link between the aims and what they are supposed to do in the EFL lessons.

However, although the learners seem rather ignorant of the aims of learning English, this does not necessarily indicate a lack of teacher focus on learning objectives. We do not know to what extent the teachers have focused on this field. The learning objectives may have been focused on to a larger degree than what it seems from the learners' reported knowledge. Still, to enable an adapted education in English, it would seem essential for the learners to be more aware of which EFL learning objectives they should be aiming at.



## FORMATIVE ASSESSMENT (category vi. – section 2.7.5)

Inf. No. 01	Inf. No. 02	Inf. No. 03	Inf. No. 04	Inf. No. 05	Inf. No. 06	Inf. No. 07	Inf. No. 08
We get to know what we should be working with, like e.g. verb conjugation or spelling. We have a test after each chapter. I wish we could have vocabulary tests as well.	I get feedback on the grammar I need to improve. I know I need to work with my written English; I am a bit careless.	My teacher tells me I talk too quickly; that I should take the time to create good sentences. On written work, the teacher colours my mistakes and I have to find them. I get to know what is good and what is not.	My teacher says I should read a lot of books in English, but I already do... On written work we get a comment in addition to the mark. It usually says that my vocabulary is great and that I should continue like before.	The feedback is like “learn new words” and “vocabulary is important!” Things like that. On our written work we get a little comment at the end; that we should focus on verbs or syntax and so on.	I guess I have had some pieces of advice over the years, but I don’t know... The teacher says things like “read books, watch films, and speak English with friends”. That’s what she tells everybody.	We get a comment from the teacher, written or oral. We are not involved in discussions on assessment.	On written work, I get feedback on what to improve. It can be grammar, or how to write a text, anything, really.
Features of goal attainment: Before oral presentation, we get to know how to reach the different levels; e.g. to know what we are talking about and not be dependent on a manuscript.	Features of goal attainment: Before oral presentation or writing texts, we get to know how to get the different marks	Features of goal attainment: The teacher has a form. I think it is about content, pronunciation, use of manuscript etc.	Features of goal attainment: We get a table with bullet points; how to achieve each level.	Features of goal attainment: We sometimes get a table before oral presentations. It is about things like pronunciation and contact with the audience, not so much about content.	Features of goal attainment: We get a standard form where it says things like “speak loud and clear” and things like that.	Features of goal attainment: It says like low level and so on. To be at a high level, we have to look up from our manuscript and speak loud and clear.	Features of goal attainment: We get a table with the different levels, and what is expected from us.

All the interviewees report having teacher feedback in one way or another, the assessment being formative in terms of being pieces of advice meant for future learning and development. As exemplified in the table above, this could be showing learners how to improve their written or spoken English, e.g. by focusing on spelling or verb conjugation, or by speaking more slowly. Two informants, No. 4 and 6, stand out from the others by seeming less content with their feedback. The way they describe formative assessment, they seem to find the feedback obvious and not very useful. Informant No. 6 even adds “that’s what she [the teacher] tells everybody”. This may indicate a wish for more personal and adapted feedback, not standardised phrases fitting ‘everyone and no one’.

The system of assessment in lower secondary school is based on a tripartite division, where learners are at a low, intermediate or high level, linked to learning objectives. To clarify what is expected at each level, teachers work out features of attainment level, describing what is demanded at each level. These features are often taxonomy-based,

applying for example Blooms' taxonomy. This is a hierarchical system attempting to classify knowledge. It is often used when setting learning objectives, in order to range the level of difficulty. In the current version, remembering is the basic level, followed by understanding, applying, analysing, evaluating, and creating (Overbaugh & Schultz). Each level being associated with verbs, it is indicated what the learner should be able to *do* in order to reach a new level.

For learners to know what is expected of them, they ought to have access to and be aware of these features of goal attainment. All informants report that they are familiar with having such information, meant for explaining what is expected at each level of mastery. As opposed to their ignorance of the overall learning objectives in English, this may indicate that they are more aware of learning aims when it comes to specific tasks and assignments.

#### LANGUAGE LEARNING STRATEGIES (category ii. – section 2.7.2)

Inf. No. 01	Inf. No. 02	Inf. No. 03	Inf. No. 04	Inf. No. 05	Inf. No. 06	Inf. No. 07	Inf. No. 08
Learn. strategies: Different ways to learn. Like looking at titles, intros, illustrations. Pre-reading: guess the topic/content of the text.	Learn. strategies: How to learn; like mind mapping or taking notes	Learn. strategies: I think it means how to learn and do one's homework in the best possible way.	Learn. strategies: I am not sure	Learn. strategies: It is like VØL and BISON (Norw. abbr.) and things like that.	Learn. strategies: I haven't heard about it, but I can figure out what it means.	Learn. strategies: Isn't that the same as study techniques?	Learn. strategies: It is how you learn, like for example BISON (Norw. abbr.)
Language learning strategies: Learn new words.	Language learning strategies: Learn new words.	Language learning strategies: No, haven't heard about it. I think we have to figure this out ourselves	Language learning strategies: I think it might vary between levels, but I think everyone works quite similar, really.	Language learning strategies: I haven't heard about it.	Language learning strategies: It means the best way for us to learn a language. We haven't talked about that.	Language learning strategies: No, not really, not in English. We have many study techniques in subjects like e.g. social studies, but that's not the same...	Language learning strategies: No, that has not been focused on.

Most informants are able to explain how they understand learning strategies. They indicate that it could mean study techniques or different ways of learning, while two informants, No. 4 and No. 6 are uncertain. The informants knowledge of strategies is exemplified by mentioning e.g. mind mapping and pre-reading activities. Further, the

strategies ‘VØL’ and ‘BISON’ are mentioned, the names being Norwegian abbreviations. ‘VØL’ is originally named ‘K-W-L (Know-Want to know-Learned) strategy sheet’, being a pre- and post-reading activity. ‘BISON’ may be translated PIATK (Pictures-Introduction-Abstract-Titles-Keywords), and is also a reading strategy. These are strategies often used in subjects like for example natural sciences or social studies. The fact that these strategies are the ones mentioned may indicate that the informants are more familiar with learning strategies being used in these subjects than in the English subject.

However, when it comes to *language* learning strategies, it seems quite clear that this is an unfamiliar concept to the informants. Informants No. 1 and 2 mention learning new words, but the overall impression is that language learning strategies seem to have been rather absent in the informants’ English education. Another explanation may be that language learning strategies have been focused on by the English teacher, but without the informants being aware of this. There is also the possibility of activities used in the process of learning English not being referred to as language learning strategies.

#### **INTERACTION (category iv. – section 2.7.3)**

<b>Inf. No. 01</b>	<b>Inf. No. 02</b>	<b>Inf. No. 03</b>	<b>Inf. No. 04</b>	<b>Inf. No. 05</b>	<b>Inf. No. 06</b>	<b>Inf. No. 07</b>	<b>Inf. No. 08</b>
We sometimes work in pairs.	We sometimes work in pairs.	Sometimes we are allowed to sit in groups; and we can actually have a good conversation in English. Sometimes we may work with a peer.	We read the text to each other in pairs.	Tasks like “Let’s talk” in our textbook we do in pairs	We are sometimes reading texts in pairs. We should talk more with each other, because I think that English is not just to read a text aloud. We have to be able to communicate.	We sometimes discuss in pairs and sometimes in full class.	Sometimes discuss in groups.

When it comes to social interaction as part of the English education, the informants do not give an impression that a lot of time is spent on this during lessons. Six of the informants use the word ‘sometimes’ when describing their cooperation with peers. Thus, interaction seems to be present in their EFL classrooms, although not on a regular basis.

Informant No. 6 elaborates on this, saying that there is a need for learners to speak more English with each other. “I think that English is not just to read a text aloud. We have to

be able to communicate”. This seems a timely comment, as communication is among the main purposes of language. This does not seem less important when learning a second language; in order to enable EFL communication, the learners are dependent on practising.

## LEARNER INVOLVEMENT AND – AUTONOMY

(category v. – section 2.7.4 and category iii. – section 2.7.2)

Inf. No. 01	Inf. No. 02	Inf. No. 03	Inf. No. 04	Inf. No. 05	Inf. No. 06	Inf. No. 07	Inf. No. 08
Teacher makes study plan and decides homework; read text and do tasks. Sometimes a choice of tasks, but no choice of texts. Our teacher asks how we learn the best, and if we want to read aloud or not. So, in a way we have some influence.	Teacher decides homework; read text and do tasks. Teacher asks which chapter we want to work with, and how. Also asks what we like/ dislike about the English teaching.	Homework = tasks; the teacher decides. No choice of texts, everybody reads the same	Teacher decides homework, but says that I don't have to do the tasks that are too easy for me. No choice of texts. Not involved in choice of methods.	Teacher decides homework; 3-4 tasks. Everybody has the same books, but some get more help from another teacher. No choice of texts, quite dependent on the textbook. Teacher decides how the lessons are held.	Teacher decides homework; a couple of tasks or read a page in the textbook. I don't do much; too easy and no challenges. It might have happened once that we were asked: "Would you rather do this?" The teacher chose the same library book for everybody, a children's book. It was unbelievably boring...	Teacher decides homework. Mainly reading; to know something about the text we are going to work with at school. No learner involvement when it comes to homework. The teacher asked us once how we would like to work. So I guess we have some influence...	Teacher decides homework. That is the same for everybody in the class. Usually to read a text and take notes. Learners not involved in discussions on texts or working methods.

As shown in the table above, all informants claim that the teacher decides upon English homework, the learners having no influence. The informants further report a common experience when it comes to what kind of homework they are supposed to do. This may be exemplified by quotes like “a couple of tasks or read a page in the textbook” – “read a text and take notes” or “read text and do some tasks”.

Informants No. 4 and 6 find the homework being too easy. Claiming to experience no challenges, they choose not to do any homework at all. By involving them in a discussion of adapted English homework, the result might have been a more positive approach towards working with English at home.

Regarding the choice of which English texts to read, there seems to be no focus in the informants' classes on involving the learners in these choices. Having everybody reading the same seems rather incompatible with an adapted EFL education, and does probably not open up to a more autonomous way of studying English. Both when it comes to language level and personal interests, the variation within a group of English learners are wide. Thus, involving the learners in such choices would seem rather reasonable in order to adapt their English education. Informant No. 6 says that when they were to borrow books at the library, the teacher chose the same book for everybody, a children's book that was "unbelievably boring...". This comment may exemplify why learners should be involved in such choices, in order for the English education to be adapted to each learner.

Finally, when it comes to learner involvement on choice of methods, informants No. 1 and 2 report that they to some degree are asked how they prefer to study. The remaining interviewees are seemingly not involved in such discussions. Informant No. 7 says that the teacher asked them *once* how they would like to work. The informant seems rather frustrated when continuing "so I guess we have some influence...". The overall impression when it comes to learner involvement and learner autonomy is that the informants' EFL classrooms do not seem particularly characterised by this.

## A TYPICAL ENGLISH LESSON

Inf. No. 01	Inf. No. 02	Inf. No. 03	Inf. No. 04	Inf. No. 05	Inf. No. 06	Inf. No. 07	Inf. No. 08
Read a text, do tasks, listen to a CD, talk about new words, then some more tasks, individually or in pairs.  In some lessons, we might have a game, like e.g. tossing a ball to the one who is supposed to answer a question.  We have seen a couple of films, and written a summary.  Sometimes we have reading lessons where we may choose which book to read.	Run through homework, and then we have a new text or grammar. It varies between individual work, co-operation or the class working together.  It seems teacher students like methods that are more “practical”; we get to <i>do</i> things more than “sit and write”. I like that about students.  I think it is possible to learn by playing games; that would be better.	We speak some English, do some tasks and read an English text.  Sometimes we can choose to work more with the text, with vocabulary, or with peers.	First, we run through the vocabulary and listen to the text.  Then we work in pairs and read the text to each other.  Then we discuss the text in English and have some written tasks.	We focus on a text in the textbook, and the teacher plays the text from a CD.  Most of the first lesson each week is spent on listening to the text, and then read the text before we do tasks like <i>let’s talk</i> or <i>work with words</i> .  Lately we have started to have two texts each week to be able to finish the textbook. The second lesson each week, we usually work with tasks.	We listen to a CD, read a text, or now rather two texts a week because we have to finish the textbook. Then we read with the peer next to us. I think we should read less, the texts, because that’s really all we do, in a way.  English lessons are boring and with little variation.	In the 8 <sup>th</sup> grade, we had to read a lot from the textbook. Now I have a new EFL teacher, and her focus is more on the learners, so we just <i>have to</i> talk. When we speak English instead of just reading, we have to create our own sentences.  The lessons vary a lot, really. We might have a mind map on the board, we discuss in class or in groups, or we take notes.	In the 8 <sup>th</sup> grade, we listened a lot to English in various ways, and we made oral presentations. Now the focus is on conversation and discussion, and we read more.  We start talking about the homework text, in full class or in groups. Then we go on to the next text. If we have handed in written work, the teacher runs through our typical mistakes.

There seems to be a tendency that a ‘typical’ EFL lesson has its main focus on working with texts from the English textbook. All informants mention ‘working with texts’ and ‘doing tasks’ as main activities. Some of them also add ‘discussion’ and a few mention ‘films’ and ‘games’. Informant No. 7 claims that the lessons vary a lot, but he or she only gives a few examples.

All in all, the lessons do not seem to be very much characterised by variation. This is explicitly pointed to by informant No. 6, who states that the English lessons are “boring with little variation.” Informant No. 2 draws attention to the change that seems to occur in the classroom when teacher students are present: “We get to *do* things more than ‘sit and write’.” This may indicate that most EFL lessons are experienced by the learners as being quite theoretical, not including many practical learning activities.

## LEARNER ATTITUDES TOWARDS EFL (category vii. – section 2.7.6)

Inf. No. 01	Inf. No. 02	Inf. No. 03	Inf. No. 04	Inf. No. 05	Inf. No. 06	Inf. No. 07	Inf. No. 08
One of the best subjects. The lessons are nice. I think it is a popular subject among most learners.	The subject is challenging, but I like it. It seems most learners like this subject, but maybe girls like it more than boys do.	The subject is ok.	English is my favourite subject. I think most learners like it a lot.	English has to be there, but I don't like it very much. It's ok to know the language, but I think very few like the subject. I don't think it's important to be good at it, as long as I am able to express my opinions. English is not a high priority subject!	I don't mind the language or the subject, but the way it is at school, it is so boring because it is very easy. The texts in our textbook are so boring: like: "Peter has a dog. It is his favourite dog."	I like English very much. It became more difficult in lower secondary, but I still like it. I don't think it is a popular subject. Many learners find it difficult and are afraid of the possibility of having an English exam.	It has become one of my favourite subjects.
Questionnaire: fun, interesting, challenging and exciting.	Questionnaire: easy, necessary and challenging.	Questionnaire: fun and necessary.	Questionnaire: easy, interesting and necessary.	Questionnaire: boring, necessary and challenging.	Questionnaire: easy and boring	Questionnaire: interesting, necessary and challenging.	Questionnaire: fun, easy, interesting, necessary, challenging and exciting

The main impression is that the interviewees have a positive attitude towards English. Still, two of the informants, No. 5 and 6 distinguish between the language and the school subject, as they do not mind the language, but find the lessons boring. The other informants express a positive attitude, although many of them find it to be a challenging subject as well.

## LEARNER VIEWS ON ADAPTATION

Inf. No. 01	Inf. No. 02	Inf. No. 03	Inf. No. 04	Inf. No. 05	Inf. No. 06	Inf. No. 07	Inf. No. 08
We don't always do the same. If there is time left, we may work independently with whatever we want to.	In my class, there is one learner who is not very good at it, and he gets extra help from another teacher.  I have not noticed any adaptation when it comes to learners being at an extra high level.	A few pupils have a different study plan because they find English difficult.	I may skip what is too easy, but I would like to have more challenges instead. I haven't really talked to my English teacher about this.	Everybody has the same books, but some get more help from another teacher.  One has started English at the upper secondary level, but she has to study on her own.	I find it difficult to answer tasks like "write a text about someone who gets lucky..." Boring tasks don't make you interested, one just writes to get finished.  I find it stupid that we all have the same homework, being at so different levels.  The learners who find it difficult to speak English in class, I wish our teacher would realise that, and maybe let them have oral presentations on their own, to show the teacher what they are capable of.	It is adapted sometimes. On oral presentations, some get another topic to make it easier for them.  Being at an extra high level, we have to do the best of it by ourselves. For example by finding something more complicated to talk about.  Two learners are at a low level, I think they have some adaptation. But for the ones between low and intermediate, I don't know.	Some of the learners who are at a low level might get a summary of the texts so they can understand more.  Learners at an extra high level might sometimes get some extra texts to read.

Half the informants mention that weaker learners sometimes have easier tasks, text summaries and additional help from another teacher. Learners being at an extra high level seem not to be much in focus; some informants hold that these learners seem to be left to themselves.

Informant No. 6 has a comment on homework and choice of tasks; that these ought to be adapted to the learners' levels. Thus, the informant believes that the learners' motivation would probably increase. The same informant further comments on the necessity of adapting the situations of assessment, in order for everybody to be able to demonstrate their English skills.



## OTHER COMMENTS ON EFL LESSONS

Inf. No. 01	Inf. No. 02	Inf. No. 03	Inf. No. 04	Inf. No. 05	Inf. No. 06	Inf. No. 07	Inf. No. 08
I would like the class to have discussions in English, instead of just reading and writing. In the end, that gets very boring. Sometimes we talk about something from the news, if it is a war or something. That's useful.	My experience is that one can learn a lot from series or films, so I guess we could have seen a film now and then.	I like that my English teacher compares the language with Norwegian when he teaches. The only thing I miss in the English lessons is to dramatise and things like that.	I think the tasks should have had different levels; for some they are too complicated, for others they are too easy. I would like to work with more complicated texts, with a more advanced vocabulary.	We should have more tests, so that we had to make an effort to have a good mark. Now it seems it is all about the texts.  To make it less boring, we could e.g. watch films and write summaries. Thus, we could do something amusing, and still do something serious about it afterwards. The teachers are afraid to show a film for young people, because they don't think we will work properly; that it will just be for fun. But we don't work properly in the 'ordinary' lessons either, so...	There is a need for the English lessons to be more varied, with more choices.  My main message to the EFL teachers is that they shouldn't be so dependent on the textbook. Make an effort to show the learners that English actually is something we might use in daily life!	Vary the lessons more; include different techniques. For those who don't like English, if it is not varied, it gets even worse.	-

To summarise the informants' comments on their English opinions, variation seems to be a key issue. The informants' wish for variation applies to teaching – and working methods as well as an adaptation of the levels of difficulty. Implicitly, this may further be interpreted as a need for the learners to be more involved in the choices concerning their English education. One of the reasons for the alleged lack of variation seems to be a teacher reliance or dependence on textbooks. These findings will be further discussed in chapter 5.

## 5 DISCUSSION

This chapter provides an analysis of key research findings presented in chapter 4. The analysis is carried out with reference to the main aim of this study, investigating the extent to which a group of 10<sup>th</sup> grade learners experience adapted education in English. The background against which analyses and discussions are based is given in chapter 2, consisting of official documents like the Education Act, the National Curriculum LK06 and relevant White Papers, as well as elements from sociocultural theory. These are all applied in order to support an approach towards English in particular. Results and findings are further discussed through linking EFL teaching to the seven categories learning objectives, language learning strategies, learner autonomy, interaction, learner involvement, formative assessment, and learner attitudes.

In the presentation of qualitative results, three interview questions function as additional categories, as explained in section 4.2.2. This applies to the questions asking for the informants' descriptions of a 'typical' EFL lesson, their views on adaptation and their beliefs of how English lessons might be further improved. Together with the seven categories mentioned above, these are included in the forthcoming discussion of results. The analysis of findings relating to each category is carried out based on a side-by-side approach integrating both the quantitative and the qualitative database (Creswell, 2014, p. 222).

### 5.1 Learning Objectives

Through the quantitative results as shown in figure 3, the informants convey that learning objectives are not being regularly focused on during English lessons. They claim to quite seldom being involved in discussions concerning learning objectives, while most of them state that they sometimes know what to learn. The same tendency is found within the qualitative results (table 14 – i.) as the awareness towards learning objectives seems rather superfluous among the informants. Although there seems to be some knowledge of the objectives' existence and where to find them, the informants give the impression of not being very conscious about them. This does not necessarily derive from a lack of teacher focus on objectives. There is also the possibility of lack of learner interest on the matter. However, when it comes to learners being involved in setting their own appropriate aims for learning English, it is mainly a teacher responsibility to facilitate such involvement.

As part of an adaptation process, learning objectives are vital as they convey what skills the EFL learners are supposed to master (English subject curriculum). No matter their level, learners should be aware of which objectives they are aiming towards. Holec (1981) points to the importance of involving learners in discussion on learning objectives, content and progressions. This statement is mainly linked to his strong belief in learner autonomy, discussed in section 2.7.2. The current findings are discussed with reference to autonomy later in this chapter. Regarding the potential link between learning objectives and autonomy, adapted education may be reinforced by enabling learners to study more autonomously when they are aware of their learning objectives.

Learning objectives are essential to EFL learners because they are meant to outline and embody what language skills the learners are supposed to acquire. As such, a learner's ZPD should be taken into consideration when deciding on learning objectives. To make decisions whether the current objectives are within this zone, it seems reasonable to include the learners in such a discussion. In order to facilitate these discussions, the choice of objectives could be illustrated by the teacher through the model Cummins' quadrants (figure 1). This model originally concerns language proficiency related to bilingualism, but its terms cognitively demanding/undemanding, as well as context-embedded/context-reduced may be applicable for describing ways of differentiating EFL learning objectives. By switching the original terms with differentiated learning objectives, the model may be used to embody how each learner's English aims may be adapted both towards easier and more challenging levels. From this, adaptation towards EFL may be yet reinforced, by making both teacher and learner more aware of potential differentiation.

## **5.2 Language Learning Strategies**

The quantitative results regarding strategies are based on the informants' responses to 14 statements concerning specific language learning strategies. Additionally, two teaching strategies are added as explained in section 4.1.2, teachers running through and explaining texts from text books, and teaching use of dictionaries. The results illustrate the variation in frequency of the 16 strategies as shown in figure 5. An interesting aspect is the ranking of teaching strategies as opposed to learning strategies. Among the 16 choices of strategies, the teaching strategies are given the two highest mean scores together with one learning strategy, this one being learners focusing on vocabulary. Thus, the informants seem to agree that both

teaching strategies mentioned above are applied more frequently than all learning strategies but one.

Although involving language learning strategies seem one way of increasing the EFL adaptation, there is the possibility that English teachers, intentionally or not, prefer teaching strategies leaving themselves more in control of the lesson. This corresponds with the tendency of language teachers preferring to be 'in charge' of the classroom communication (Lantolf, 2000).

One reason for teaching strategies to dominate may be that such strategies might be more easily perceived, as learner strategies to some point presuppose self-awareness among the learners. This view may be linked to the claim presented by Mortimore (2004, p. 39), that Norwegian teachers tend to teach 'to the average pupil', thus paying too little attention to the others. When it comes to involving learners with relevant language learning strategies, this may require more from the teacher than will teacher-fronted lessons.

It further seems the informants' predominant experience is one of a rather traditional English education mainly based on teacher-fronted lessons, the essential mediating artefact being the textbook. Previous studies also point to a certain teacher reliance on textbooks within Norwegian schools. This is elaborated on in the forthcoming section discussing 'typical' English lessons.

In the following, the applied strategies are discussed with reference to the grouping of strategies made by Oxford (2003). Strategies much in use seem to be cognitive strategies like learning vocabulary, studying texts individually, and focusing on grammar. Related to sociocultural theory and its link to adapted education, it is found positive that informants report cooperating with peers, being a social strategy, to occur often. Collaboration is seen as important, for example through peer mediation (Lantolf, 2000). Through a process of scaffolding, learners cooperating may assist each other towards their learning objectives. However, the interviewees seem to report that cooperating with peers to a large degree implies reading aloud in pairs. This way the amount of communication seems reduced, while reading itself remains in focus. Consequently, the potential within collaboration through peer interaction seems not to be made use of. One of the interviewees, No. 6, reflects the same opinion: "We should talk more with each other, because I think that English is not just to read a text aloud. We have to be able to communicate".

Among the strategies apparently applied seldom are social strategies like role plays, language games, news discussions, and film making. One of the common features characterising these strategies is their potential of facilitating what may be called ‘real communication’. As communication is a main purpose within EFL teaching (English subject curriculum), it seems vital for learners to practice in order to improve their communicative competence (Carter & Nunan, 2001). In her study on English teaching potentially mirroring adapted education, Flemmen (2006) concludes that teachers tend to miss out on opportunities in the EFL classroom when it comes to adaptation. She points to real communication as one example of such unused possibilities. It seems the informants of the current study have the similar experience, such social and ‘communicative’ strategies being applied only to a limited extent. Reading texts in pairs seems not very relevant in terms of ‘real’ communication, as learners may easily find this an ‘artificial’ dialogue. Additionally, one metacognitive strategy is involved in the current study, being use of log-writing as a means of self-assessment and reflection. This is further discussed in section 5.5, formative assessment.

The qualitative results illustrate a difference when it comes to language learning strategies as opposed to learning strategies in general. Most informants are able to understand and give examples of learning strategies, and during the interviews, subjects like social studies are mentioned as an example of subjects where the informants are familiar with the use of learning strategies. Concerning *language* learning strategies, most informants seem to think that they are strategies meant to facilitate language learning, but agree that there has been no such focus during their English lessons.

One of the basic ideas when it comes to adaptation is learners being enabled to study in ways that stimulate and promote learning. Throughout discussions on adapted education, variation in working methods is strongly emphasised. Consequently, by the strength of its broad and varied approach towards language learning, the concept of language learning strategies has its evident place within adapted education in English. The findings in this study show that teaching strategies seem more familiar to the informants than do most of the language learning strategies. The strategy reported to occur most frequently is teachers teaching by means of the textbook. The language learning strategies given a high score seem to fit a description of ‘traditional’ ways of learning English. This applies to strategies involving vocabulary learning, cooperating with peers, individual text study, and focus on grammar.

Since the results of this study also seem to reflect a high dependence on textbook use, it is found relevant to consider the use of strategies in relation to theory presented by Skjelbred et al. (2005, p. 13). They claim that teachers relying heavily on textbooks also tend to represent a more traditional pedagogy when it comes to working methods. This seems to be relevant to this study as well, as less traditional methods like various social strategies are reported to be less used in the informants' EFL classrooms than more traditional, cognitive strategies. Based on sociocultural theory, it may be claimed that social strategies involving e.g. interaction and peer mediation may be more easily adapted towards learner's needs than cognitive strategies mainly involving individual English learning. By to a larger extent introducing a variety of language learning strategies to their English learners, teachers may facilitate for each learner to study English more efficiently, thus increasing the learning outcome (Ellis, 2012, p. 329).

The findings previously discussed seem to reflect a lack of learner knowledge regarding language learning strategies. When it comes to adapted education in English, this appears to be unfortunate. Although it may be challenging, or even impossible, to teach language learning strategies, the learners have to be made aware that such strategies actually exist. Now it seems the strategies applied are primarily cognitive, perhaps because the choice of strategies is made by the English teacher towards all learners as a whole? This may lead to learners carrying out English tasks and assignments without actually reflecting much on why they study English the way they do. For learners to be able to make an informed and conscious choice of strategies, they have to be made aware of the alternatives, and further assisted in choosing the ones suitable for them. Although there are uncertainties attached to which language learning strategies to choose, the English teacher should be an active participant during this process. Cotterall (2008) points to the importance of teachers accepting the heterogeneity of their learners. Since learners respond differently to different methods and tasks, they cannot be expected to all learn the same way (Cotterall, 2008, p. 119). This is also underlined in the national curriculum, which states that good learning strategies promote motivation for learning and the learners' ability to solve difficult tasks (LK06). These aspects support a need for variation as to how English is taught and learned. However, the current results indicate that this is a field yet to be further developed within EFL classrooms.

### **5.3 Learner Autonomy and Learner Involvement**

In terms of adaptation, there are advantages in being an autonomous learner, as these often seem able to focus on learning objectives and take control of their own English learning. Thus, learner autonomy is closely linked to language learning strategies, as autonomous English learners appear to be more willing and capable to enter a learning process involving the use of such strategies.

As elaborated on in sections 2.7.2 and 2.7.4, learner autonomy and learner involvement can be seen as interlinked or interrelated concepts, mutually influencing each other. Involving learners implies including them in decisions to be made concerning their English education, thus increasing the chance of a more adapted education. The need for learner involvement is also emphasised in LK06, stating that this should be integrated in the work with all subjects.

According to the quantitative results, the informants' English education is not characterised by neither learner autonomy nor learner involvement. This notion is further strengthened by the qualitative results, where the majority of informants claim that most decisions are made by the English teacher. There seem to be restricted possibilities for learners to influence choices concerning for example learning objectives, content, progress or language learning strategies. Consequently, the learners' potential of a more autonomous approach towards learning English becomes similarly confined.

The qualitative results reflect that most decisions concerning the English teaching are made by teachers. This goes for homework, choice of tasks and texts, as well as working methods. Thus, some informants seem to resign, not being inspired to study English at all. The informants finding EFL lessons too easy end up doing nothing at all. This reflects a lack of adaptation which could have been solved by involving the learners in the decisions. According to Little (2003), it is a teacher responsibility to challenge learner decisions and choices. Thus, learners should be involved in discussions and choices concerning their own English learning. As previously commented on, a prerequisite for this to happen is for the teacher to accept that learners are different, that 'one size does not fit all'. According to Cotterall (2008), this is what links adaptation to learner autonomy.

One way of adapting the English teaching may be by differentiating through study plans (Imsen, 2014). By doing this, learners will have the possibility of becoming more

involved in decisions concerning their own English learning, parallel to be allowed a more autonomous way of learning. Against this background, it seems remarkable that the English plans for most of the informants in the current study appear to be similar to all learners in a class. As described by Imsen, a differentiated study plan may facilitate adaptation by giving learners the possibility to choose relevant learning objectives and how to reach them. In the current study, the informants seem not to be very familiar with such a use of English study plans, thus missing out on an opportunity of experiencing adaptation.

Based on sociocultural theory it may be added that learners being different, not everybody will be equally able to become an autonomous learner. Some will still need the ‘other-regulated’ mediated activity where the learning is scaffolded by peers or the teacher. Thus, they may develop their English skills under guidance of other, more skilled individuals. Still, the more able learners who find English lessons boring from a lack of challenges may benefit from being allowed a more autonomous approach towards learning English. These are the ones where the ‘other-regulated’ activity over time may progress to the ‘self-regulated’ activity which mature and skilled individuals are capable of (Ellis, 2012, p. 238; Mitchell et al., 2013, p. 222). However, this depends on the teacher’s will and ability to facilitate learner autonomy in the EFL classroom.

## **5.4 Interaction and Cooperation**

In this thesis, interaction is understood as the action that takes place when two or more are having a dialogue, thus cooperating orally. As such, interaction applies to teacher/learner interaction as well as interaction between peers. Cooperation is regarded a wider concept, involving both oral interaction and other forms of collaboration, e. g. task solving in pairs. The current results concerning interaction seem somewhat ambiguous, depending on how the concept of interaction is approached. It further depends on how the term interaction has been understood by the informants.

The quantitative results state that when asked whether they cooperate with peers, a majority of informants have the opinion that this occurs often, while they find that they sometimes work in smaller groups. This could indicate the informants interpreting peers as cooperation between two, while smaller groups imply more than two learners cooperating. Although such ways of cooperating are reported to occur often and sometimes, respectively, the result changes when specific ways of cooperating are introduced. When given the



alternatives role-plays, language games, and news discussion, most informants do report that they seldom experience such activities in their English lessons. These are all examples of activities suitable for further developing the learners' communicative competence, as described by Carter and Nunan (2001, p. 219). Since such communicative activities seem to be under-represented from an adaptation point of view, it may be asked whether this is due to teacher-fronted classrooms. According to Ellis (2008, p. 814), teachers in charge of a teacher-fronted classroom may speak approximately 80% of the time. Thus, the possibilities for oral learner interaction may be significantly reduced. Hence, the peer cooperation reported to occur frequently has to be of another kind.

In the qualitative interviews, the informants do not give the same impression of frequent peer cooperation. They all express that they *sometimes* work in pairs, and some of them elaborate on this by adding that the main pair activity is reading texts to each other. One of the informants points to the necessity of communicating, more than reading texts: "I think that English is not just to read a text aloud. We have to be able to communicate". This may also be linked to the previously discussed concept of 'real' communication, as the informants seem to report a lack of such communication in their EFL lessons.

Collaborative language learning is supported within sociocultural theory. When learners indicate that too little time is spent on communicating in English, this seems an unfortunate lack of learner collaboration. Thus, the learners may indicate a need for more communicative language teaching (Ellis, 2008, p. 698) in their English classrooms.

Regarding adaptation, LK06 states that this relates to how teachers have learners function together (Dale, 2006, p. 11). By seizing the opportunity of grouping learners adequately together with the purpose of increased English interaction, more learners may experience the face-to-face interaction and shared problem-solving which are essential parts of peer mediated learning.

The current findings do not seem to reflect any presence of instructional conversation, which may also be powerful sites for mediating learning (van Lier, 1996, p. 167). Lantolf (2000) claims that language teachers often tend to prefer being 'in charge' of the classroom communication, thus reducing the learners' possibilities to interact with each other. Unfortunately, this also seems to be the case in the current study.

## 5.5 Formative Assessment

Assessment for learning is vital in order to increase the learners' English outcome and supporting them towards improving their English skills. As explained in section 2.7.5, assessment for learning may be useful in order to achieve an increased adaptation of EFL education.

The current quantitative results point to several interesting aspects concerning formative assessment. Such assessment is above all based on teacher feedback. According to the informants' predominant view, they find to a large degree teacher feedback to be both specific and useful. This shows a tendency of learners getting to know how they should continue in order to develop their English skills.

In order for assessment to be carried out, assessment criteria have to be worked out and settled. By involving learners in such discussions and decisions, adaptation may be influenced positively. This seems however not to be the case when it comes to setting the criteria for assessment in the informants' EFL classes. According to the informants, they are seldom involved in discussions on such criteria.

Log writing may stimulate the learner's reflection and thus contribute to an increased focus on e.g. learning, aims and language learning strategies. The results clearly depict this activity to be nearly non-existent among the informants in this study.

The qualitative interviews on formative assessment provide informant comments suitable for elaborating on the quantitative findings. All interviewees experience that their English teacher gives them feedback, but there are divergent opinions as to whether the feedback is useful or not.

Two informants stand out by responding somewhat differently from the others. One quotes the teacher, who tells the learner to "[...] read a lot of books in English, but I already do". The same informant continues by referring to the teacher's comment on written work: "It usually says that my vocabulary is great and that I should continue like before". The other informant has a similar experience, quoting an English teacher: "Read books, watch films, and speak English with friends". The informant continues by giving a personal comment: "That's what she [the teacher] tells everybody". These informants seem to agree that the teacher feedback is not very useful. One might get the impression that these informants are more able English learners, requiring feedback more adapted towards their level.

When it comes to features of attainment level, all interviewees report that they are familiar with these in various forms, applied in order to convey information on how to achieve the different levels. Regarding English learning objectives, the majority of informants seem to be rather ignorant. Still, being familiar with features of attainment level, this may indicate that learners are more aware of learning aims regarding specific tasks and assignments, compared to overarching learning objectives such as the current competence aims in English after Year 10.

The term assessment for learning is essential within the Norwegian school system, described by four principles for assessment (Udir, 2014). According to these, the learners should:

1. know what to learn and what is expected of them
2. have feedback on the quality of their work
3. get to know how to improve
4. be involved in their own learning by assessing themselves and others

The current findings of this study seem to reflect that these principles to varying degrees are fulfilled. The first principle states that the learners should know what to learn and what is expected of them. Whether this is the case in the current study, seems to depend on which level of objectives one is referring to, the English competence aims in general, or the more specific learning objectives. In the first case, the results clearly reflect that the informants do not know much about the English competence aims they are supposed to work towards. However, most informants are well informed when it comes to features of attainment level, which are describing more specific learning aims linked to defined tasks or activities.

The second and third principles complement each other, stating that in order for the learners to know how to improve, they have to receive feedback on the quality of their work. The majority of informants seem to be satisfied with the teachers' feedback, which is positive as regards adaptation. However, two of the interviewees share an opinion which seems to be a challenge when it comes to adaptation. These two are less content with the teacher feedback, because they see the need for feedback being more personal and less standardised. For more able English learners, teacher feedback like e. g. 'continue as before' does not seem sufficiently adapted. Consequently, although most informants find the formative assessment satisfactory, this does not necessarily be the case for learners in need of more challenging English education.

The findings reveal log-writing to be close to non-existent among the informants of the current study. Logs being a relevant tool for reflection (Anderson, 2008), they would seem beneficial as part of the learners' self-assessment. In addition to thus supporting the learners in assessing their own English learning, logs could be an adequate and useful tool in order to provide teachers with valuable information meant for adapting their English teaching. Unfortunately, the findings, indicating a lack of log-writing, seem to reflect a missed opportunity when it comes to adaptation.

## 5.6 Learner Attitudes

Learner attitudes towards the English language and the teaching of it may reflect to what extent the informants are motivated both for and by their EFL lessons. Concerning this, a central question asked by Ryan and Deci (2000, p. 60) seems relevant. This concerns how to motivate learners to value and self-regulate learning to which they are not intrinsically motivated. It may be assumed that learners expressing positive attitudes towards their EFL lessons have experienced adaptation to a larger degree than those who do not.

The quantitative results are largely positive, reflecting attitudes that seem to mirror mainly satisfied English learners. It is indicated that the majority of informants want to improve their English skills, regarding English as necessary, challenging, and interesting. This may further give the impression that the informants are motivated for learning English. The informants report that they often get the help needed, and that they feel confident to speak English in class. Performing in English in front of class may exemplify activities which may be challenging for English learners (Woodrow, 2006, p. 319). Since the majority of informants report to feel confident speaking English in class, this may indicate that the informants' English classes are characterised by safe and positive learning environment. As opposed to the discussion concerning a potential lack of communication in section 5.4, this may indicate that the learners *are* used to some communicative language teaching after all. This may exemplify how one of the main LK06 ideas on adaptation, "how teachers have learners function together" (Dale, 2006, p. 11) could be carried out in the EFL classroom by means of CLT.

With regards to adaptation, the categories boring/difficult/easy should be commented on in particular. These are chosen by a minority of the informants, but it may be questioned whether they are the ones not experiencing adaptation in English. An argument for asking this

question may be that when a learner finds EFL lessons boring, too complicated or too easy, this may be reflecting English teaching not being suitably adapted towards the learner's level and his or her ZPD.

The qualitative results on learner attitudes show a majority of informants appreciating EFL, saying it is among their favourite subjects. However, also among these satisfied learners, some describe English as being challenging. Since they are still positive, this may speak in favour of them experiencing adapted education.

One informant seems rather indifferent, while one is conveying opinions that are quite interesting from an adaptation point of view. This learner has nothing against the language or the subject as such, but is critical towards the way the subject is handled at school. The way it is taught, it obviously does not fit the level of this informant, who describes EFL lessons as boring because "they are so easy". Thus, this informant may be an example of a stronger learner who does not experience EFL being adapted in concord with his or her needs and aptitudes.

The results given in table 12 reflect to what extent the informants find the English teaching sufficiently adapted. Approximately three out of four respond positively, indicating that the English teaching to a large extent is experienced as being adapted, although to a varying degree. To explore further the opinions of the 11 informants who did not find the English teaching suitable, a cross-tabulation was conducted. The key statements chosen (table 13) cover the adaptation categories learning objectives, language learning strategies, learner autonomy, learner involvement, and formative assessment (table 2). Additionally, the category learner attitude is covered through the cross-tabulation with the statements given in table 12. Consequently, six of the seven adaptation categories applied in this study are present, the one not involved being interaction.

These cross-tabulated results indicate relatively low mean scores for all adaptation categories applied. This may reflect that learners being dissatisfied with their English lessons, mainly because a lack of challenges, only to a small extent have experienced adaptation.

In the current National Curriculum, learner involvement is emphasised, indicating that learners should be both allowed and encouraged to participate in discussions and decisions regarding their own learning (LK06). Still, it seems this is not always the case. These learners, being at a high level of English competence, seem not to have been allowed much influence.

Thus, they have had little or no impact on how their English lessons could have been better adapted. Unfortunately, these findings seem to correspond with the opinion that very able learners are not challenged sufficiently, even if they want to be (Mortimore, 2004; Jensen, 2009).

## 5.7 A Typical English Lesson

As explained in section 4.2.2, the qualitative interviews hold some questions not being asked directly in the quantitative questionnaire. One of these asks for the interviewees' personal descriptions of what they recognise as a 'typical' English lesson.

One of the comments that is repeated by all informants but one is the repetitive focus on EFL textbooks. To the majority of informants, this seems to be the activity having the lion's share of the time spent on English. This impression is supported by the result of statement A8, illustrated in tables 5 and 6. As shown in figure 5, the majority of informants report that a larger part of the English lessons are spent on teachers' textbook focus than on any of the mentioned language learning strategies. With reference to mediation (Lantolf, 2000, p. 79), this may indicate that textbooks are being the predominating mediating artefact. If this is the case, it may further be asked whether this is at the expense of other types of mediation.

Flexibility and creativity are emphasised as important qualities characterising adapted education. If most of the learners' time is being spent listening to the teacher, there is not much time left for learning English in other and more active ways. This opinion on too much textbook reliance is previously elaborated on in section 5.2. As regards adaptation, keeping textbooks the main tool for teaching English may reduce the teachers' focus on the diverse needs of the learners (Tomlinson, 2001, p. 67). This may apply for learners' need for e. g. interaction, for variety within learning objectives, for learner involvement, or for applying different language learning strategies.

Two informants, No. 5 and 6 mention explicitly that in their EFL classes, the teacher has made the decision to focus on two texts a week instead of one, "because we have to finish the textbook". With reference to the competence aims after Year 10, there are no demands as to 'finish' or even read specific textbooks in order to reach the aims. It may be questioned whether the high grade of textbook focus may partly explain the low grade of certain other

learning activities, previously discussed in this chapter for example in the subsection on language learning strategies.

The current findings may reflect that what informants experience as ‘typical’ English lessons are not very much characterised by the variation asked for, e. g. in the Education Act or by Flemmen (2006) and Haug (2012). The majority of informants do not seem to expect any surprises during English lessons, as they most often seem to follow a quite strict pattern. However, there are exceptions, as films, language games, mind maps, and discussions are all mentioned. Still, these activities do not seem to be present on a regular basis. One informant points to the change that seems to occur when teacher students are present. Then the EFL teaching and learning methods become more ‘practical’, according to the informant because the learners are allowed to *do* things.

## 5.8 Learner Views on Adaptation

The interviewees seem to associate the term adaptation mainly with weaker learners, indicating that these in various ways seem to be given extra help during English lessons. As opposed to this, the informants seem to be of the opinion that there is close to no adaptation concerning the most able learners. This corresponds with the results from the cross-tabulation referred to in section 5.6. Parallel to this, one of the quantitative results should be referred to; indicating that in the informants’ EFL classes there is hardly ever more than one English teacher present (table 2, statement A18). It seems likely that adaptation could have been carried out more easily by sometimes involving an extra English teacher. Furthermore, the informants who once in a while actually have a second English teacher in class seem to link this exclusively towards the weaker learners.

Within the qualitative results, one of the open-ended questions asks to what extent the informants find the EFL teaching adapted to their needs and preferences. As referred to in section 5.6, approximately three learners out of four express a positive attitude towards this question. Within the remaining fourth, nine informants find the EFL teaching too easy, whereas two find it unsuitable because of the level of difficulty. The cross-tabulation made to investigate these results further (table 14) does not seem to indicate that these learners have been allowed much influence on how a more adapted EFL teaching could have been reached. This seem to correspond well with the observations made by the interviewees, as they indicate adaptation of English teaching to be mainly present for the weaker learners. One of the

stronger learners put it like this in the interview: “Being at an extra high level, we have to do the best of it ourselves. For example by finding something more complicated to talk about”. In terms of sociocultural theory, this may indicate that there are opportunities for adapted education not made use of. To facilitate adaptation, a teacher could have arranged for example a peer mediated group for discussion. Now, the more able English learners seem to be left with the responsibility for their own adaptation.

## 5.9 Discussion Summary

Through the discussion some patterns have emerged, both within and across categories. Before concluding, key patterns will be summed up through commenting on tendencies. Additionally, it is briefly discussed what may cause the current findings.

Referring to official documents, adapted education may be reflected by typical features like variation, flexibility, creativity, and learner involvement. The results of this thesis seem to indicate that these features are not always what characterise English teaching. However, most informants report that they are motivated to learn English. Those who seem to be less motivated, tend to be the more able English learners, who want to be challenged to a greater extent than what seems to be the current situation.

A need for more variation during English lessons is reported by the informants. There seems to be a general tendency of learners finding English teaching monotonous in terms of lessons being too repetitive. This seems to relate to EFL textbooks being the predominating mediating artefact in use. This could be at expense of other types of mediation, like e. g. communication, which according to the current findings seems to be underrepresented as a means of EFL mediation. The goal of teaching is not necessarily the formal properties of a language, but the “*teaching of communication*” (Leontiev, 1981, p. 99). To facilitate the practice needed to build communicative competence, the communicative English teaching should be adapted towards various needs, allowing the learners to practice in adequate ways. The lack of variation also seems to apply to the concept of language learning strategies, which seem not to be much focused on. Finally, the findings of this thesis indicate a great potential regarding learners being more involved in decisions concerning their English education.



The results of the current thesis seem to confirm previous research findings referred to in section 2.5, indicating a potential when it comes to focusing on English communicative competence, more variation within strategies and less dependency on textbooks. The needs for further adaptation towards the most able English learners are also in line with previous research. (Ofsted, 2015; Haug, 2012; Weka, 2009; Flemmen, 2006; Skjelbred et al., 2005; Ibsen & Hellekjær, 2003).

In this thesis, sociocultural theory is suggested to be a potential theoretical framework for adapted English teaching. Many schools in Norway seem to have developed pedagogical platforms based on sociocultural theory. This may be confirmed by a random internet browse, as numerous schools have this information available on their web sites. Even though this is the case, a sociocultural view is not necessarily reflected in the classroom. Although teachers often seem to have a sociocultural view of learning, this may not always be recognised by how they teach English.

From a teacher perspective, the challenges linked to differentiation and mixed abilities seem to be considered among the main future challenges of teaching English (Ibsen & Hellekjær, 2003, p. 69). This may be exemplified by quoting two of the informants, both attending the same English class:

“The English teaching suits me quite well, but we speak too much English in class”.

“The English lessons suit me well; I only wish we could speak more English”.

## **6 CONCLUSION**

The purpose of this study has been to gain insight into a group of 10<sup>th</sup> grade learners' experiences when it comes to adapted education in English. This has been carried out through exploring the informants' views and opinions, in addition to descriptions of their English lessons. In this chapter, the findings of the current study are summarised with reference to the research questions given in section 1.3.

### **6.1 Research Questions**

#### **6.1.1 Learners' views on adapted English education**

In the quantitative questionnaire, where the informants are asked indirectly whether they receive adapted English education, approximately three quarters of them answer affirmatively, finding that their English lessons suit them well. This may be an indication of English adaptation being present. Alternatively, there is the possibility that they are pleased with the current situation because they are not fully aware of the alternatives.

On direct question, the interviewees of this study seem to associate the concept adapted education mainly with weaker learners of English. If, very rarely, there is a second English teacher present, this is by the informants linked to weaker learners getting extra help. The informants further indicate that they only to a small degree are familiar with adaptation towards the more able English learners.

#### **6.1.2 Learners describing their English lessons**

The informants of this thesis have given their descriptions of what kind of English teaching they are familiar with. Although these descriptions may vary, there are still common features to be commented on. The informants do both directly and indirectly point to a need for more variation in the English teaching. The EFL lessons seem to be mainly teacher-fronted, with a high grade of textbook focus.

English learning objectives are not reported to be much in focus. The learners further seem to be quite unfamiliar with the concept of language learning strategies. The strategies they do seem to apply are mainly cognitive ones, often chosen by the EFL teacher. More often

than not, the learners seem to work individually. When they are cooperating with peers, this often seems to consist much of reading English texts in pairs. Thus, quite a few informants indicate a need for more ‘real’ communication. The informants do not report to have much influence on their English teaching; learner involvement seems present only to a small degree.

It seems the majority of informants are satisfied with the formative assessment they receive from their English teacher. However, some of the more able learners report a need for more specific feedback in order to improve further. Self-assessment, on the other hand, seems to be rather absent from the informants’ English lessons.

### **6.1.3 Learner attitudes towards English**

The majority of informants seem motivated for their English education, mainly expressing positive attitudes towards English. However, learner feedback like this should also be taken into consideration: “I like English very much, but in a way, school is killing my desire to learn...”. This may indicate that although learners are motivated for learning English, it does matter *how* the EFL teaching is carried out.

### **6.1.4 To what extent do learners experience adapted English education?**

The findings of this study seem to indicate a potential for improvement regarding adapted education in English. This may be deduced from the findings related to the adaptation categories, which reflect that their presence in EFL classrooms seem to vary a lot.

As opposed to this, the majority of informants report that they are satisfied with their English lessons. This may be interpreted in favour of adapted English education. Still, as mentioned in section 6.1.1, there is the possibility that the learners are not much aware of alternatives when it comes to the teaching and learning of English.

Although most informants are satisfied, a lack of English adaptation is reported by a group of informants. These are more able English learners, who claim that they are often left to themselves, not experiencing to be sufficiently challenged.

## 6.2 Concluding Remarks

I am not aware of any existing theoretical framework for adapted English teaching in Norway. Thus, through this thesis it has been tried to make a contribution by attempting to develop a model for adapted English education. This model is based on the development of adaptation categories, meant to characterise potential features of English adaptation.

This thesis aims to present adapted education in English from learner perspective. As such, some results are conveyed by the informants directly, while other findings are results interpreted in light of the adaptation categories. Thus, there is not necessarily cohesion between all results and findings, but they are all based on quantitative and qualitative data collected through the informants of the current thesis.

## 6.3 Teaching Implications

The findings of this study may contribute to some teaching implications concerning adapted EFL teaching. It seems English learners to a greater extent need to be made aware of their own English learning and the concept of language learning strategies. Regarding dialogues in the EFL classroom, it may be relevant to aim at discussions on the process of learning English, in addition to the academic issues. Thus, it may be recommendable to discuss not only *what* to learn, but also *how* to learn.

The results of this thesis seem to indicate that most decisions concerning English are made by teachers. The teachers are still to be in charge, but as regards English adaptation there seem to be advantages by to a greater extent involving learners in discussions and decisions. When it comes to learners' communicative competence, there seems to be a potential within EFL classrooms for learners to be more involved in 'real' communication. This may indicate linking EFL teaching more to 'the real life' outside of school. Informants report that when the main focus is on English textbooks, they seem to lose track of English as something that may be used in daily life.

## **6.4 Recommendations for Future Research**

This study takes the learners' perspective, exploring their experiences and opinions regarding their English education. Still, there seems to be a need to know more about what happens in schools today, with reference to EFL adaptation. More research may yield valuable information for better decisions to be made in order to improve the adaptation of EFL teaching.

To take a different perspective, it also seems relevant for future research to explore adapted English education from the teachers' point of view. Both through quantitative and qualitative research, useful knowledge may be added as to how they approach the challenges regarding adaptation.

Concerning language learning strategies, there seems to be a need to know more regarding the qualities of the various strategies. For future research it may be interesting to explore further which strategies may be applicable when it comes to English adaptation in particular. The needs of the more able English learners should also be included in future research, as there seems to be a need for better ways of adapting the English teaching towards these learners.

There still seems to be a need to further develop a theoretical framework for adapted English teaching. As this study takes a sociocultural perspective, it may also be relevant to conduct studies on other theoretical approaches, aiming to develop relevant models for EFL adaptation.

## 7 REFERENCES

- Ainsworth, L. (2007). Common Formative Assessment: The Centerpiece of an Integrated Standards-Based Assessment System. In Reeves, *Ahead of the Curve: The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning*. Indiana: Solution Tree
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and Good Language Learners. In Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Language Teaching Library
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda / Møreforskning
- Berg, G. D. & Nes, K. (Eds.) (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. Retrieved 28.03.2015 from [http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse\\_for\\_tilpasset\\_opplaring.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf)  
Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Berg, G. D. (2012). Tilpassa opplæring slik lærarar, elevar og føresette opplever det. In Haug (Ed.), *Kvalitet i Opplæringa – Arbeid i Grunnskulen Observert og Vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Eds.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Eds.) (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Brekke, M. & Tiller, T. (Eds.) (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Brone, M. & Tarone, E. (2001). Is it Fun? Language Play in a Fifth Grade Spanish Immersion Classroom. In *The Modern Language Journal*, (85)03, 363-379.  
DOI: 10.1111/0026-7902.00114
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Børhaug, K., Fenner, A-B, & Aase, L. (Eds.) (2005). *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget

- Carter, R. & Nunan, D. (Eds.) (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*.  
Cambridge: Cambridge University Press
- Cleary, T. J. (2006). The Development and Validation of the Self-Regulation Strategy Inventory - Self-Report. In *Journal of School Psychology*, (44), 307-322.  
DOI: 10.1016/J.JSP.2006.05.002
- Cook, G. (1997). Language Play and Language Learning. In *ELT Journal*, (51 03, 224-231).  
DOI: 10.1093/elt/51-3-224
- Cotterall, S. (2008). Autonomy and Good Language Learners. In Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*.  
Cambridge: Language Teaching Library
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*  
Strasbourg: Council of Europe Publishing/Cambridge: Cambridge University Press
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*.  
Boston, MA: Pearson
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design*.  
Los Angeles, CA: Sage
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*.  
Clevedon: Multilingual Matters
- Dale, E. L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*.  
Retrieved 20.02.2015 from  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kultur\\_for\\_tilpasning\\_differensiering.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kultur_for_tilpasning_differensiering.pdf)
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*.  
Oslo: Universitetsforlaget
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*.  
Dublin: Authentik
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerenes møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. In *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6, 462-475.  
Retrieved 11.04.15 from  
<http://bora.hib.no/nb/item/382>
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy – statistikk og spørreskjema. In Brekke & Tiller (Eds.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*.  
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Du Bois, J. W. (1991). *Transcription Design Principles for Spoken Discourse Research*. Retrieved 30.09.2014 from <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/view/464/396>
- Du Bois, J. W. (2006). *Comparison of Transcription Symbols*. Retrieved 30.09.2014 from <http://www.linguistics.ucsb.edu/projects/transcription/A04comparison.pdf>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. New York: Routledge
- Ellis, R. R. (2012). *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Eng, K. R. & Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. In Bjørnsrud & Nilsen (Eds.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. In Berg & Nes (Eds.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Retrieved 28.03.2015 from [http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse\\_for\\_tilpasset\\_opplaring.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf)  
Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. In Berg & Nes (Eds.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Fasting, R. B. (2012). Adapted Education: the Norwegian Pathway to Inclusive and Efficient Education. In *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. Retrieved by the University Library in Bergen 28.02.2013 from <http://dx.doi.org/10.1080/1360316.2012.676083>  
DOI: 10.1080/1360316/2012.676083
- Fenner, A. B. (2006). *Learner Autonomy – one of the most Widely Touted Terms in Recent Discussion of Language Teaching?* Retrieved 09.10.2012 from [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C1\\_CoCoCoP.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C1_CoCoCoP.pdf)
- Flemmen, R. L. (2006). Head and Shoulders, Knees and Toes – Engelskfaget og Småskoleeleven. In Haug (Ed.), *Begynnaropplæring og Tilpassa Undervisning – kva skjer i Klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag



- Gausland, A. & Haukås, Å. (2011). Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever. In *Acta Didactica Norge*, (5)1, Art. 3.  
Retrieved 12.06.2014  
<http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsteori*  
Oslo: Universitetsforlaget
- Griffiths, C. (Ed.) (2008). *Lessons from Good Language Learners*.  
Cambridge: Language Teaching Library
- Gustafson, T. (2012). Vurdering; fra vurdering for læring til eksamen  
Retrieved 01.04.15 from  
[http://www.udir.no/PageFiles/50673/4\\_Vurdering\\_arbeidslivsfag\\_270312.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/PageFiles/50673/4_Vurdering_arbeidslivsfag_270312.pdf?epslanguage=no)
- Hall, J. K. (1997). A Consideration of SLA as a Theory of Practice: a Response to Firth and Wagner. In *The Modern Language Journal*, (81)03, 301-305.  
DOI: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb05482.x
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-Language Use in Language Teaching and Learning. In *Language Teaching*, (45)03.  
DOI: 10.1017/S0261444812000067
- Hasselgreen, A. (2005). The new *Læreplan* Proposal for English – Reading Between the Lines. In *Språk og språkundervisning*, 2, 7-10.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?*  
Bergen: Caspar Forlag
- Haug, P. (Ed.) (2012). *Kvalitet i opplæringa – arbeid i grunnskulen observert og vurdert*.  
Oslo: Det Norske Samlaget
- Hoel, T. L. (2000). Forskning i eget klasserom. noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. In *Nordisk Pedagogik*, (20)3.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*.  
Oxford: Pergamon
- Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*.  
Oslo: Abstrakt Forlag
- Ibsen, E., & Hellekjær, G. O. (2003). A Profile of Norwegian Teachers of English in the 10<sup>th</sup> Grade. In Simensen (Ed.), *Teaching and Learning a Second or Foreign Language: Studies and Applications*.  
Oslo: Universitetsforlaget.

- Ibsen, E. (2004). *Engelsk i Europa - 2002: Norsk rapport fra en europeisk engelskundersøkelse om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen av den obligatoriske grunnskolen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. In Svanberg & Wille (Eds.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. In *Acta Didactica Norge*, (3)1, Art. 13. Retrieved 12.01.2015  
<http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Lantolf, J. P. (2000). Second Language Learning as a Mediated Process. In *Language Teaching*, (33)02, 79-96.  
DOI: 10.1017/S0261444800015329
- Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon
- Little, D. (2003). *Languages in the Post-Primary Curriculum: A Discussion Paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment
- Lillejord, S. (2008). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. In Bjørnsrud & Nilsen (Eds.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ministry of Church Affairs and Education. *The National Curriculum of 1987: M87*  
Retrieved 15.01.2015 from  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/7daa603c8ec0902f1b1b060a1c1a2c8f#0>
- Ministry of Church Affairs, Education, and Research. *The National Curriculum of 1997: L97*  
Retrieved 30.03.2015 from  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42.nbdigital?lang=no#0>
- Ministry of Education and Research. *Equity in Education for all*.  
Retrieved 15.09.2013 from  
[http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdige\\_eng\\_jan%202008.pdf](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdige_eng_jan%202008.pdf)

- Ministry of Education and Research. *English Subject Curriculum*.  
Retrieved 28.03.2015 from  
<http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/?lplang=eng>
- Ministry of Education and Research. *Regulations to The Education Act*.  
Retrieved 20.01.2015 from  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Ministry of Education and Research. *The Education Act*.  
Retrieved 26.10.2012 from  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Education\\_Act\\_Norway\\_30\\_September\\_2010.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Education_Act_Norway_30_September_2010.pdf)
- Ministry of Education and Research. *The Core Curriculum*.  
Retrieved 12.01.2015 from  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Ministry of Education and Research. *The Knowledge Promotion LK06*  
Retrieved 26.10.2012 from  
[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/5/prinsipper\\_lk06\\_Eng.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/5/prinsipper_lk06_Eng.pdf?epslanguage=no)
- Ministry of Education and Research. *White Paper No. 30 (2003-2004), Kultur for Læring*  
Retrieved 28.03.2015 from  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Ministry of Education and Research. *White Paper No. 16 (2006-2007), ... og ingen stod igjen*  
Retrieved 14.01.2015 from  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Ministry of Education and Research. *White Paper No. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen*.  
Retrieved 14.01.2015 from  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Ministry of Education and Research. *White Paper No. 11 (2008-2009), Læreren. Rollen og utdanningen*.  
Retrieved 24.01.2015 from  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*.  
London: Routledge
- Moen, T. (2004). *Kids Need to be Seen: A Narrative Study of a Teacher's Inclusive Education*.  
Doctoral Thesis, NTNU, Trondheim

- Moravcsik, A. (2014). *Transparency: The Revolution in Qualitative Research*. In *American Political Science Association, 01*.  
 DOI: 10.1017/S1049096513001789  
 Retrieved 12.04.15 from  
<http://www.princeton.edu/~amoravcs/library/transparency.pdf>
- Mortimore, P. (2004). *Equity in Education: Thematic Review. Norway, Country Note*.  
 Retrieved 28.03.2015 from  
<http://www.oecd.org/education/innovation-education/35892523.pdf>  
 Paris: OECD
- NSSDS. Norwegian Social Science Data Services.  
 Retrieved 05.10.2013 from  
[http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige\\_sporsmal.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html)
- Nunally, J. C. (1978). *Psychometric Theory 2<sup>nd</sup> ed.*  
 New York: McGraw-Hill
- Ofsted (2015). The Office for Standards in Education, Childrens' Services and Skills. *The Most Able Students*.  
 Retrieved 14.05.2015 from  
[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/408909/The\\_most\\_able\\_students\\_an\\_update\\_on\\_progress\\_since\\_June\\_2013.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/408909/The_most_able_students_an_update_on_progress_since_June_2013.pdf)
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*.  
 London: Pinter Publishers
- Overbaugh, R. C. & Schultz, L. *Bloom's Taxonomy*.  
 Retrieved 05.05.2015 from  
[http://ww2.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms\\_taxonomy.htm](http://ww2.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms_taxonomy.htm)
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*.  
 New York: Newbury House Publisher
- Oxford, R. (2001). *Language Learning Strategies*. In Carter & Nunan (Eds.),  
*Teaching English to Speakers of Other Languages*.  
 Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*.  
 Retrieved 08.05.2015 from  
<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- PISA (2004). The OECD Programme for International Student Assessment.  
 Retrieved 02.02.2010 from  
[http://www.pisa.no/pdf/hovedrapportkapitler/selvregulert\\_laering.pdf](http://www.pisa.no/pdf/hovedrapportkapitler/selvregulert_laering.pdf)
- Robson, C. (1993). *Real World Research: a Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*.  
 Cambridge, MA: Blakewell

- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rudi, I. B. (2007). *Fra allmueskole til grunnskole*. Retrieved 02.04.15 from <http://www.kildenett.no/artikler/2007/1188293365.55>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Retrieved 09.05.2015 from [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf)
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. In Svanberg & Wille (Eds.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. In Børhaug, Fenner & Aase (Eds.), *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Stålsett, U., Storhaug, M. & Sandal, R. (Eds.) (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring: arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Svanberg, R. C. & Wille, H. P. (Eds.) (2009). *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In Cook & Seidlhofer (Eds.), *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Tomlinson, B. (2001). Materials Development. In Carter & Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press

- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*.  
Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development
- Udir (2011). Norwegian Directorate for Education and Training. *Kjennetegn på måloppnåelse i engelsk*.  
Retrieved 01.04.2015 from  
[http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Kjennetegn/Engelsk\\_kjennetegn\\_BM.pdf](http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Kjennetegn/Engelsk_kjennetegn_BM.pdf)
- Udir (2014). Norwegian Directorate for Education and Training. *Vurdering som redskap for tilpasset opplæring*.  
Retrieved 30.03.2015 from  
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Et-redskap-for-tilpasset-opplaring/>
- Van Lier (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*.  
London: Longman
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*.  
Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*.  
Cambridge: Cambridge University Press
- Weka, I. (2009). *Tilpasset opplæring – lærerens forståelse av konseptet tilpasset opplæring og bruken av den i engelskundervisningen*.  
MA thesis, University of Oslo  
Retrieved 13.10.2012 from  
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=96751>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. In *RELC Journal*, 37, 308-328.  
Retrieved 14.05.2015 from  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.115.2219&rep1&type=pdf>

# 8 APPENDICES

## 8.1 Appendix A – Information to Participating Schools

Lise Rønnestad  
Høgebakkane 16  
6770 Nordfjordeid  
Tel. 951 75 608

Til deltakande skular

### **STUDIE AV TILPASSA OPPLÆRING I ENGELSK SETT FRÅ ELEVPERSPEKTIV**

Viser til telefonsamtale m. rektor 08.11.2013.

I samband med mi masteroppgåve i engelsk ved Universitetet i Bergen, planlegg eg ei undersøking av elevar på 10. trinn si oppfatning av og erfaring med tilpassa opplæring i engelsk. Studien omfattar ikkje spesialundervisning, kun den ordinære undervisninga i faget.

For å skaffe datagrunnlag til oppgåva, ynskjer eg å gjennomføre ei spørjeundersøking på 10. trinn ved hjelp av eit enkelt spørjeskjema. Ved eit seinare høve vil nokre få elevar kunne bli plukka ut til intervju.

Eg takkar for at De er positive til å delta, og ser fram til samarbeidet.

Vennleg helsing,  
Lise Rønnestad

## 8.2 Appendix B – Informed Consent

Lise Rønnestad  
Høgebakkane 16  
6770 Nordfjordeid  
Tel. 951 75 608

Til elevar på 10. trinn ved ... skule

**Forespørsel om deltaking i forskingsprosjektet**

### ***TILPASSA OPPLÆRING I ENGELSK***

#### **Bakgrunn og formål**

Undersøkinga er ein del av mi masteroppgåve i engelsk ved Universitetet i Bergen. Formålet er å kartlegge korleis *elevar* på 10. trinn opplever at engelskundervisninga blir tilpassa deira evner og nivå i faget.

Utvalet av informantar består av 10. klasser ved ulike skular i regionen, og du blir spurd om å delta fordi du er elev på 10. trinn i år.

#### **Kva inneber deltaking i studien?**

Studien er delt i to:

- a. Spørjeskjema til alle deltakarar
- b. Intervju av nokre få av deltakarane

Spørsmåla handlar om kva erfaringar du har gjort deg når det gjeld engelskfaget. Det har inga betydning *korleis* du vurderer faget eller kva nivå du er på; alle erfaringar er like viktige.

Nokre få deltakarar vil bli spurd om å delta i intervju/samtale. Her vil deltakarane bli spurt om å utdjupe meir korleis dei opplever engelskfaget. I intervjuet vil det bli brukt lydopptak.

Både spørjeskjema og intervju er på norsk.

#### **Kva skjer med informasjonen?**

Alle opplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er kun ansvarleg student og rettleiar som vil ha tilgang til informasjonen. Spørjeskjema vil vere anonyme, men merka med nummer for å kunne brukast ved utveljing av intervjuobjekt. Ingen deltakarar vil kunne gjenkjennast i materialet.

Prosjektet skal avsluttast ved innlevering av masteroppgåva i mai 2015.



Alle personopplysningar, datamateriale og lydopptak vil då bli sletta.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan grunngeving. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta. Det er ingen risiko ved å delta, og ditt bidrag vil vere viktig for at studien blir best mogleg. Eg håpar difor du er villig til å delta.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Lise Rønnestad (masterstudent) eller Torill Irene Hestetræet (rettleiar).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, prosjekt nr. 36464.

Vennleg helsing,

Lise Rønnestad

---

### **Samtykke til deltaking i studien TILPASSA OPPLÆRING I ENGELSK**

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta.

---

(Stad/dato) (Signatur elev)

## 8.3 Appendix C – NSD Approval

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047  
N-5007 Bergen  
Norge  
Tel: +47 55 58 21 11  
Fax: +47 55 58 50 50  
nsd@uio.no  
nsd@nhd.no  
Org.no: 980 221 884

Torill Irene Hestetraet  
Institutt for fremmedspråk Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 29.11.2013

Vår ref: 36464 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36464</i>	<i>Adapted education in English</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Irene Hestetraet</i>
<i>Student</i>	<i>Lise Rønnestad</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lise Rønnestad [lise.ronnestad@eid.kommune.no](mailto:lise.ronnestad@eid.kommune.no)

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivreferansen: 36464/2/13

NSD: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Postboks 1047 Sydnes, 5007 Bergen, Norge. Tlf: +47 55 58 21 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
NSD: Norsk teknisk naturvitenskapelig universitet, 4901 Trondheim, Norge. Tlf: +47 73 31 05 00. [kj@ntnu.no](mailto:kj@ntnu.no)  
NSD: Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø, Norge. Tlf: +47 77 91 40 00. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjekt nr: 56464

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Prosjektstart er 15.05.15. Lyddopptak slutes.

## 8.4 Appendix D – Questionnaire

### SPØRJESKJEMA 10. TRINN (Januar 2014)

Set *eitt* kryss ved kvar påstand.

SKULE:

ELEV NR:

<i>A – Påstandar om læringsaktivitet</i>		<i>Aldri</i>	<i>Sjeldan</i>	<i>Av og til</i>	<i>Ofte</i>	<i>Alltid</i>
1	I min klasse skriv vi logg om engelskfaget					
2	Eg har delteke på kartleggingsprøver i engelsk					
3	Vi lagar film på engelsk					
4	Eg får konkrete tilbakemeldingar på engelsktextane mine					
5	Vi spelar spel for å lære engelsk					
6	Vi brukar ulike dataprogram for å lære engelsk					
7	Eg kan velje mellom ulike tekstar når eg skal lese engelsk					
8	Læraren går gjennom og forklarar nye tekstar i engelsk					
9	Elevane jobbar sjølvstendig med nye tekstar i engelsk					
10	Vi låner engelske bøker på biblioteket					
11	Vi ser engelske filmar/tv-program på skulen					
12	Eg samarbeider med medelevar i engelsktimane					
13	I engelsk får eg lekse frå time til time					
14	Vi blir testa for å sjå om vi har nådd måla våre i engelsk					
15	Læraren gjev meg råd om korleis eg skal bli flinkare til å skrive engelsk					
16	Vi diskuterer nyhende på engelsk					
17	I min klasse har elevane munnlege presentasjonar på engelsk					

		<i>Aldri</i>	<i>Sjeldan</i>	<i>Av og til</i>	<i>Ofte</i>	<i>Alltid</i>
<b>18</b>	I engelsktimane har klassen min meir enn ein lærar					
<b>19</b>	I klassen min har vi rollespel på engelsk					
<b>20</b>	Engelsklæraren spør meg om korleis eg helst vil arbeide med engelsk					
<b>21</b>	I engelsktimane arbeider vi i mindre grupper					
<b>22</b>	I klassen min har vi arbeidsplan i engelsk					
<b>23</b>	Eg får vere med å bestemme kva mål eg skal jobbe mot i engelsk					
		<b>Heilt einig</b>	<b>Delvis einig</b>	<b>Verken einig eller ueinig</b>	<b>Delvis ueinig</b>	<b>Heilt ueinig</b>
<b>24</b>	Eg veit kva eg må gjere for å blir flinkare i engelsk					
<b>25</b>	I min klasse har vi fokus på å lære nye engelske ord					
<b>26</b>	Læraren gjev meg nyttige kommentarar på engelsktekstane mine					
<b>27</b>	Eg har fått opplæring i korleis eg skal bruke engelsk ordbok					
<b>28</b>	Eg får velje korleis eg skal arbeide med engelsk på skulen					
<b>29</b>	Eg er med å bestemme korleis eg skal bli vurdert i engelskfaget					
<b>30</b>	I klassen min brukar vi mykje tid på engelsk grammatikk					

<b>B – Påstandar om haldningar/eigne vurderingar</b>		<b>Heilt einig</b>	<b>Delvis einig</b>	<b>Verken einig eller ueinig</b>	<b>Delvis ueinig</b>	<b>Heilt ueinig</b>										
<b>1</b>	Eg likar engelskfaget betre no enn eg gjorde på barneskulen															
<b>2</b>	På skulen får eg den hjelpa eg treng i engelskfaget															
<b>3</b>	Eg kjenner meg trygg på å snakke engelsk i klassen															
<b>4</b>	Det er lett å lære engelsk															
<b>5</b>	Eg forstår godt engelsk															
<b>6</b>	Eg har lyst til å bli flinkare i engelsk															
<b>7</b>	Eg snakkar godt engelsk															
<b>8</b>	Eg veit kva eg skal lære i engelsk															
<b>9</b>	Eg skriv godt engelsk															
<b>10</b>	Eg treng ofte hjelp med engelskfaget															
<b>11</b>	Det er viktig å arbeide med engelskfaget på mange ulike måtar															
<b>12</b>	Set kryss ved dei orda du meiner passar på engelskfaget: (du kan setje fleire kryss) <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">a) Morosamt</td> <td style="width: 50%;">f) Interessant</td> </tr> <tr> <td>b) Unødvendig</td> <td>g) Vanskeleg</td> </tr> <tr> <td>c) Bortkasta tid</td> <td>h) Nødvendig</td> </tr> <tr> <td>d) Enkelt</td> <td>i) Utfordrande</td> </tr> <tr> <td>e) Kjedeleg</td> <td>j) Spennande</td> </tr> </table>	a) Morosamt	f) Interessant	b) Unødvendig	g) Vanskeleg	c) Bortkasta tid	h) Nødvendig	d) Enkelt	i) Utfordrande	e) Kjedeleg	j) Spennande					
a) Morosamt	f) Interessant															
b) Unødvendig	g) Vanskeleg															
c) Bortkasta tid	h) Nødvendig															
d) Enkelt	i) Utfordrande															
e) Kjedeleg	j) Spennande															

<i>C – Opne spørsmål</i>		<i>Svar:</i>
1	Korleis vil du beskrive ditt forhold til engelskfaget?	
2	Korleis opplever du at engelskundervisninga passar for deg?	
3	Kva er den beste måten for deg å lære engelsk på?	
4	Kjem du til å studere engelsk seinare? Kvifor/kvifor ikkje?	

<i>D – Tilleggsopplysningar</i>		<i>Set eitt kryss på kvart spørsmål:</i>
1	Kjønn?	Gut: Jente:
2	Er du villeg til å delta i eit intervju om korleis du opplever engelskfaget?  (Intervjuet blir gjort på norsk)	Ja: Nei:

## 8.5 Appendix E – Interview Guide

1. Prøv å hugse tilbake til då du begynte å lære engelsk. Korleis var det?
2. Korleis er forholdet ditt til det engelske språket i dag?
3. Kva tankar har du om engelsk som skulefag?
4. Kva deler ved engelsk meistrar du godt?
5. Er det noko du synest er vanskeleg i engelsk?
6. Har du interesse av å bli flinkare i engelsk? Kvifor/kvifor ikkje?
7. Kva kan du gjere for å betre ferdighetene dine i engelsk?
8. Har du lært noko om læringsstrategiar på skulen? I tilfelle, kva?
9. Har du lært spesielle språklæringsstrategiar?
10. Kva strategiar brukar du når du arbeider med engelsk?
11. Kva slags heimearbeid blir det forventa at du gjer i engelsk? Kven bestemmer dette?
12. Snakkar læraren engelsk i engelsktimane? Elevane?
13. Har du arbeidsplan for engelskarbeidet ditt? Viss ja, kven lagar denne?
14. Er du med på å bestemme læringsmåla dine i engelsk? Evt. korleis?
15. Blir det brukt loggskriving eller eigenvurdering av engelskfaget i di klasse?
16. Korleis blir kjenneteikn på måloppnåing brukt i di engelskklasse?
17. Får du informasjon/råd om korleis du kan forbetre engelskferdighetene dine?
18. Diskuterer klassen din innhaldet i engelsktimane med læraren? Evt. korleis?
19. Korleis vil du vurdere dei utfordringane du får i engelskfaget?
20. Kva gjer du for å lære deg nye ord på engelsk?
21. Korleis vil du beskrive det engelsk ordforrådet ditt?
22. Korleis vil du beskrive ein typisk engelsktime i din klasse?
23. Kva råd vil du gje til lærarar som underviser i engelsk?



## 8.6 Appendix F – Transcribed Interviews

### ID 01 (f)

I: Først så vil eg berre at du skal seie litt om kva du synest om engelskfaget.

R: Eg synest at det er eit av dei kjekkaste faga. Et av dei faga eg likar best.

I: Kvifor det?

R: Det er kjekt å lære eit sånt språk som mange andre rundt om i verda brukar, og så= er det kjekt å snakke eit anna språk. Og så= synest eg at vi har kjekke timar i engelsk.

I: Klarer du å hugse tilbake til når du begynte å lære engelsk? Eg veit ikkje kor tid du begynte eg? om det var i første klasse eller --

R: Det var i første, trur eg.

I: Ja. Hugsar du korleis det var? Om du likte det, eller --

R: Ja, eg har alltid likt engelsk. Vi begynte jo med sånn enkle ting, sånn som 1 til 10, og sånne små ord.

I: Mhm. Har du inntrykk av at engelsk er eit populært fag= blant elevar?

R: Det trur eg. .. Eg= veit ikkje om mange som ikkje likar engelsk då.

I: Er det nokon forskjell på gutar og jenter, trur du?

R: Nei= ikkje egentlig.

I: Viss du skal seie noko som du får godt til= i engelsk, kva er det?

R: Mmm, skrive stilar, kanskje. Det synest eg er kjekt. Skrive engelske stilar. Og= det er ikkje noko som er sånn skikkelig vanskelig, liksom.

I: Så det er ikkje noko du tenker at du= strevar med? Eller ikkje får til så godt?

R: Nei.

I: Snakke, då?

R: Ja, det går heilt fint @

I: Har du lyst til å bli flinkare i engelsk?

R: Ja, eg skal ha engelsk vidare på vidaregåande.

I: Ok, så du har planen klar?

R: Ja.

I: Når du tenker at du skal bli flinkare i engelsk, veit du *kva* du skal gjere for å bli betre?

R: Eh= eg vil liksom utvide ordforrådet i engelsk, sånn at eg kan fleire engelske ord. Og så bli flinkare til å snakke, sånn viss eg snakkar med ein engelsk person, at eg veit kva eg snakkar om. @

I: Synest du at du får noko= rettleiing frå engelsklæraren om kva du skal gjere for å bli flinkare?

R: Ja=, etter prøver og når vi har levert inn stilar og får tilbake sånne ting, så står det alltid kva vi bør jobbe litt meir med, om det er å bøye nokre verb eller om det er= måtar å skrive forskjellige engelske ord på og sånn.

I: Når de skriv tekstar og leverer inn, får de karakter med ein gong, eller får du den igjen med nokre råd?

R: Vi får den igjen og då står det ein sånn kommentar.

I: Men då får de karakter? Det er ikkje slik at du jobbar og tar den igjen ein gong til?

R: Nei, men det har dei gjort, det gjorde dei den veka eg hadde vannkoppar, så då gjorde dei sånn at dei skreiv og så fekk dei tilbakemelding og så skulle dei skrive meir på den trur eg.

I: OK. Men vanlegvis så gjer de ikkje det?

R: Nei.

I: Har du høyrte ordet læringsstrategi?

R: Ja.

I: Veit du kva det er?

R: Måtar -- Forskjellige måtar å lære det og det på.

I: Er du noko bevisst på kva slags læringsstrategiar du brukar?

R: Vi har begynt å bruke en sånn= at vi først ser på overskrifter og bilde, og så sånne= introtekstar. Og så står det av og til sånne= *quotes* som andre folk har sagt då, i bøkene. Då les vi det først og så seier vi kva vi trur det handlar om, tekstane, før vi les dei.

I: Ja. Har de hatt fokus på skulen på læringsstrategiar som går konkret på det å lære *språk*? I forhold til det å lære andre fag? (04.11)

R: Der er jo dei som har tysk då. Vi, i klassa vår er det nokre som har fordjuping i engelsk, det har eg, og så er det tre stykke som har tysk. Og der= vi har jo masse gloser og sånn så vi lærer meir av språket.

I: .. Kva slags heimearbeid er det forventa at du gjer i engelsk?

R: Vi -- Til kvar engelsktime les vi ein tekst som vi har gått gjennom på skulen, og så er der som regel oppgåver til teksten, sånn fem-seks oppgåver, og så= gjer vi dei til timane. Og så er det av og til vi skriv stilar og sånn, og så øver vi jo til prøver og sånn.

I: Kven er det som bestemmer lekser? Er det læraren, eller?

R: Eh -- Ja, det er læraren.

I: Får de vere med å= påverke?

R: Ikkje lekser. Den får vi liksom utlevert og så gjer vi den.

I: Men viss de for eksempel skal lese ting, les alle det same eller er det nokre sånne valmuligheter på tekstar for eksempel?

R: Det -- Vi held oss som regel til ein eller to tekstar kvar veke, og så går vi gjennom dei. Og når vi er ferdige med dei så går vi over til noko anna.

I: Men då er det stort sett tekstane som står i læreboka?

R: Ja.

I: Kva for ei lærebok er det de brukar?

R: Eh -- Searching 10, trur eg.

I: Mhm. Kva synest du om den då?

R: Eg synest det er ei ganske grei bok å ha, der er masse interessante tekstar, og så er der songar og dikt og sånt.

I: Litt variert?

R: Ja, litt variasjon.

I: Snakkar læraren dykkar engelsk i engelsktimane?

R: Ja, vi snakkar engelsk i engelsktimane.

I: Både elevane og læraren? (06.14)

R: Ja, det er av og til vi= snakkar norsk då, viss det er noko vi ikkje klarer å finne orda til. Så då brukar vi å seie det på norsk, men egentlig skal vi snakke engelsk då.

I: Men når læraren snakkar engelsk, er det uansett, for eksempel viss det er grammatikkundervisning, snakkar han framleis engelsk då?

R: Ja.

I: Har de arbeidsplan= i engelsk? [eller vekeplan]

R: [Sånn= vekeplan?] Ja, vi har vekeplan og så står det leksa for heile veka i alle fag.

I: Så de har plan for *ei* veke i gongen?

R: Ja.

I: Er de med på å lage den?

R: Nei, det er læraren. (06.58)

I: Alle fag har jo ein læreplan, og der er det nokre læringsmål. Er du noko bevisst på kva som er læringsmåla i engelsk?

R: Det er jo -- Det står liksom -- På eine sida står det leksa for alle dagane og på hi sida er det litt sånn informasjon og så står det læringsmål for alle faga. Så det er jo kva vi har om, for eksempel vi hadde om Afrika, og då stod det på læringsmål at vi skulle vite fakta om Afrika og så -- Det heng jo i hop med det vi har om den veka, dei tekstane.

I: Har de -- Blir de testa på nokon måte, i desse måla?

R: Ja, etter kvart kapittel brukar vi å ha kapittelprøve. Så då får vi på ein måte spørsmål om dei tekstane og sånn forskjellig= og dei oppgåvene vi har hatt i det kapitlet.

I: Er det skriftleg prøve?

R: Ja.

I: Skriv de nokologg i engelsk, eller eigenvurdering?

R: På= prøvene brukar det siste spørsmålet å vere kva du synest om din eigen innsats i dette kapitlet og kva du synest om= kva du har lært og om du synest det har vore eit kjekt kapittel og sånn. (08.19)

I: Klarer du å vurdere deg sjølv, då? Eg tenker på nivå? Veit du= kvar du ligg hen i karakter?

R: Eg har høg måloppnåing i engelsk.

I: Både munnleg og skriftleg?

R: Ja.

I: Har du høyrte omgrepet kjenneteikn på måloppnåing?

R: Mm= nei.

I: Har du= sett eller brukt, viss de for eksempel skal ha ein munnleg presentasjon, får de noko oversikt som seier noko om kva som skal til for å få middels eller høg

R: Ja, vi har, av og til før vi har presentasjonar så får vi sånn eksamensvurdering der det står kva ein må= gjere for å få høg måloppnåing, og middels. Og då er det jo sånn at vi skal ha forståing for det vi snakkar om og at vi er fri frå manus og sånn.

I: Ser du noko på det når du skal bu deg til noko?

R: Ja= eg brukar å -- Når vi får sånne= kva heiter det= stikkord over det vi må hugse på når vi har presentasjonar, der står det ofte ting du bør gjere for å få bra karakter.

I: Får de noko tilsvarande nå de skal skrive og?

R: Ja, vi får eigentleg vite det same, berre at det er forskjellig frå munnleg til skriftleg.

I: Diskuterer de noko med læraren= når det gjeld innhaldet i engelsktimane? (09.55)

R: Ja, det har vi gjort fleire gonger, læraren vil jo at vi skal få vere med å bestemme kva som skal skje i timane og sånn, og så spør ho ofte om kva slags måte vi lærer best på og sånn, og= om= vi skal lese høgt eller stille. Så= vi er på ein måte med å bestemme litt av timane.

I: Viss du skal= beskrive det som du tenker er ein vanleg engelsktime i dykkar klasse, korleis er det?

R: Først så møter vi opp i klasserommet @ Ho brukar å skrive det vi skal gjere i løpet av timen på tavla; først skal vi lese gjennom ein tekst og så skal vi sjå på litt oppgåver og sånn. Så brukar vi -- Vi har ein sånn CD om høyrer til boka, då høyrer vi på= ein tekst, kanskje. Så= viss der er vanskelege ord som vi ikkje forstår, så kan vi spørje om dei. Så går vi gjennom glosene, for der er alltid gloser som høyrer til teksten; nye ord, så går vi gjennom dei; ho seier dei engelske og så seier vi dei norske, og omvendt= Og så jobbar vi litt med oppgåver, enten åleine eller i par, som ho bestemmer då, men det varierer då. Og så= snakkar vi, sånn ope om den teksten for eksempel. (11.40)

I: Men føler du at det er ganske likt frå gong til gong, eller er det ting som varierer?

R: Det er ting som varierer. Av og til har vi leikar på ein måte -- I nokre engelsktimar har vi, det heiter *the loop*. Då får vi ut små papir med eitt spørsmål, eller eitt svar og eitt spørsmål. Så skal ein begynne å stille spørsmål og så skal den som har svaret, svare, og så stille spørsmålet. Og det har jo med dei tekstane vi har nettopp hatt. Så har vi og hatt at vi= har en ball og så stiller læraren spørsmål om ein tekst vi har lest, i lekse for eksempel. Så kastar ho den til nokon og så skal vi svare på spørsmålet. Så= det er ganske variert.

I: Viss du skal sjå på= utfordringane som du får i engelsk, synest du at det er for lett, er det passelig nivå for deg? Kva tenker du om det?

R: Det er jo forskjellig frå -- Det er nokre gonger då eg synest det er ganske greitt, og sånn at eg får det til, og så er det nokon= for eksempel å bøye nokre verb kan jo vere vanskelig, sånn regelrette og uregelrette. Og så er det jo forskjellige oppgåver som= det har jo med kva slags oppgåver det er. Viss det for eksempel er oppgåver der du skal søke på nettet og finne ut om en ting, det er jo ganske enkelt. Men viss du skal reflektere og seie kva *du* meiner, det kan ofte vere litt vanskeleg. (13.30)

I: Når du seier at du ligg på høg måloppnåing, tenkjer du at du har sjanse til å få seksar i engelsk? I munnleg eller skriftleg?

R: Ja= det kan hende. Det kjem an på tentamen og sånn, og prøver. Men eg trur eg ligg bra an i alle fall.

I: Du ligg bra an? Viss du kjem opp i engelsk munnleg til eksamen --

R: <EMPH då blir eg glad! EMPH>

I: Då blir du glad! .. Får de velje om de skal vere åleine eller i par?

R: Ja. Men eg vil vere åleine, for eg likar best ha kontroll sjølv @

I: @ Det var ikkje overraskande @ Trur du det er nokon andre i klassen din som har lyst til å vere par?

R: Der er jo ei i klassen min, ho likar ikkje heilt å stå åleine og sånn, ho er litt sjenert. Ho har kanskje lyst til å vere i lag med nokon. Ho klarer jo heilt sikkert å ha presentasjon og sånn, for den juryen..

I: Juryen, ja@

R: Ja, for dei personane som skal høyre på.

I: Men du er bestemt på at du vil vere åleine?

R: Ja.

I: Har du lyst til å komme opp i engelsk skriftleg og?

R: Eh= ja. Ja!

I: Og det trur du går bra?

R: Ja ☺

I: Korleis vil du beskrive ordforrådet ditt= i engelsk?

R: Det er vel -- Det er no bra det. Trur eg.

I: Kva gjer du for å lære deg nye ord då?

R: Eg puggar jo glosar, det vi har i lekse og sånn. Og så er eg jo på internett heile tida, der er det jo engelsk over alt. Og så= er det jo filmar og. Eg hugsar at eg lærte ordet *mirror* av at eg spelte eit spel, så då lærte eg det.

I: Brukar de sånne ting på skulen, for å lære engelsk? Dataspel eller film eller..

R: Nei= Vi ser filmar av og til då, og så skriv vi sånne filmreferat, der vi skriv kva det handlar om og kven som har laga den og når den blei utgitt og sånn.

I: Kva slags filmar hugsar du at de har sett i 10. klasse?

R: Eh, vi har sett *One flew over the cuckoo's nest* @ og så har vi sett *Narnia*, og *Harry Potter*, trur eg. Ja. .. Og så hugsar eg ikkje fleire.

I: Men då hugsar du jo nokre.

R: Ja.

I: Men= då vil jo det sikkert vere ein del av pensum til munnleg, i tillegg til tekstane som de har lest?

R: Ja. Alt vi gjer i timane, det er jo med, på karakteren.

I: Les de bøker eller tekstar der de får velje sjølve kva de skal lese?

R: Av og til så har vi sånne lesetimar der vi får velje eigne bøker. Og då= eg har lese slike ting som *The Hunger Games*, og eg har lese ei *Harry Potter*-bok, på engelsk då. Og så -- I lesetimane, vi har jo bibliotek, så då får vi gå og finne bøker der.

I: Les du noko på engelsk som ikkje har med skulen å gjere? Sånne av eigen, fri vilje?

R: Ja, eg las nettopp ei bok som heiter *The fault in our stars*. Den er på engelsk. Det var ei fin bok! @ (16.56)

I: Den har eg ikkje lese. Så då anbefalar du den?

R: Ja.

I: Tenkjer du at du har noko nytte av det når du skal skrive sjølv? At du likar å lese på engelsk?

R: Ja, for ein lærer jo av å lese, og då= viss ein les mykje så blir ein ofte flink til å skrive også.

I: Kan det vere ein måte å plukke opp nye ord på?

R: Ja.

I: .. I Noreg er det jo slik at alle elevar har rett på å få tilpassa opplæring, som det heiter. At det skal passe til det nivået de er på=. Korleis tenkjer du at det er i dykkar klasse? De har jo ei lita klasse?

R: Ja, vi er åtte @

I: Er det slik at det av og til blir lagt til rette for at elevar gjer ulike ting, eller gjer de det same?

R: Vi gjer ikkje alltid det same. Det -- Viss vi har tid til overs, og ikkje har meir vi *skal* gjere, så får vi jobbe sjølve, fritt med lekser og så får vi lese litt i bøkene.

I: På arbeidsplanen, eller vekeplanen dykkar, er der sånne valmuligheter? Eller er det --

R: Ja, der står alle leksene, og så ved sidan av der er det sånne val, sånne oppgåver vi kan gjere. (18.23)

I: OK, så der er litt som de kan velje sjølve?

R: Ja.

I: Viss du skulle ha gjeve nokre råd til engelsklærarar=, for at dei skulle gjere ein enda betre jobb, kva ville du sagt då?

R: Eg synest=, noko eg lærer av i alle fall, er når vi går gjennom glosene. For det er ofte viss ein les ein tekst, så veit ein ikkje kva det og det betyr, og så berre fortset ein å lese. Så – Eg synest det er greitt å -- Vi brukar av og til å ha sånn at vi vel eit ord og så går vi fram på tavla og skriv det. Og så skal vi forklare kva det betyr, og= det trur eg at alle lærer av. Vi lærer av andre og, når dei går fram og skriv.

Og så= synest eg at= ein bør ha sånne diskusjonar, om det ein har om i boka, sånn at det ikkje berre blir å sitje og lese og skrive. For det kan bli ganske kjedelig etter kvart. (19.30)

I: Når de har munnlege presentasjonar, det har de sikkert av og til, brukar du å lage PowerPoint, eller --

R: Ja.

I: Brukar du manus?

R: Eg brukar å skrive ned manus, sånn når eg øver meg og er heime og les, men når vi har presentasjonen så ligg det berre der. Sånn i tilfelle eg gløymer kva eg skal seie. Men vanlegvis så brukar eg dei stikkorda eg har på presentasjonen og så snakkar eg utifrå dei. (20.00)

I: Har de nokre sånne samtaler eller diskusjonar på engelsk som ikkje knytt til typiske skulefaglege ting? Eg tenkjer t.d. på nyhende=

R: Ja, det= i engelsktimane då, alltid i timane så begynner vi å snakke vi om noko heilt anna, og så blir det noko heilt anna igjen, og så gløymer ein kva ein heldt på å snakke om og då er det ofte -- Viss det skjer noko i nyhetene, sånn enten i nærheta eller om det skjer noko stort for eksempel i Korea, der er jo krig og sånn -- Så då begynner vi å snakke om det.

I: Ja, det er viktig å ha litt fokus på andre ting. .. Når du får tilbake skriftleg vurdering, du sa at de får tips om=, viss det er grammatikk du må jobbe meir med. Er det andre ting du får tilbakemelding på?

R: Det er jo strukturen på tekstane; innleiing, midtdel og avslutning. Om vi har klart å ha binding mellom forskjellige avsnitt, sånn at det flyter, liksom. Og så får vi tilbakemelding om vi har sånn= vidt ordforråd og brukar variert= at vi ikkje skriv eitt ord heile tida. At vi brukar litt variasjon av det ordet, sånn synonym. Og så får eg tilbakemelding på kva læraren synest om teksten. Og så= får vi tilbake heile teksten og då brukar læraren å streke under ting som er feil sånn at vi kan sjå på dei og sjå kva vi kan hugse på neste gong.

I: Har du nokre sånne feil som du brukar å gjere= sjølv om du har fått beskjed om at dette må du hugse på?

R: Før så brukte eg å ta feil av *was* og *were*, kva eg skulle bruke når. Og så var det *to* med ein eller to o-ar. Og så var det bøying av nokre verb, uregelrette, for dei må vi jo berre lære, korleis dei går, der er det jo ikkje nokon fast regel. Og så= før så brukte eg å gløyme å ha stor bokstav på sånn, *English*, *French*, sånne og så plassar og sånn. Men det gjer eg ikkje no lenger, no veit eg korleis det funkar.

I: No har du lært det?

R: Ja.

I: .. Er det noko du har lyst til å seie om engelsk som vi ikkje har snakka om?

R: Nei= eg syns det er ganske greitt å kunne engelsk då, for då kan ein bruke engelsk når ein er på ferie, for då treng ein ikkje å kunne= viss ein fer til Spania for eksempel, så treng ein ikkje å kunne spansk. Ein kan snakke engelsk, for dei forstår jo engelsk.

I: Kunne du tenkt deg å hatt ein jobb der du måtte snakke engelsk? (23.18)

R: Ja= men då må eg lære enda litt meir då, for eg veit ikkje om eg kunne gjort det akkurat no.

I: Nei, men kanskje om 10 år?

R: Ja, det kunne eg sikkert tenkt meg.

I: Kunne du tenkt deg å studert i eit anna land då, slik at engelsk var studiespråket ditt?

R: Eg har veldig lyst til å vere sånn utvekslingsstudent, at eg fer til Amerika eller England eller noko sånt, for eg føler at eg får lære masse då.

I: Ja, god idé!

R: Ja @

I: Har du bestemt kva du skal gjere neste år?

R: Kva linje liksom?

I: Ja.

R: Eg skal gå musikklinja.

I: Skal du ha engelsk likevel?

R: Jaja!

I: Ja, det må du. Men då trur eg vi er ferdige. Nei, vent litt forresten, det er vi ikkje. Vi har – ((leitar fram spørjeskjema)). Vi må sjekke at dette er du. Kjenner du igjen skrifta di?

R: Ja.

I: Skal vi sjå kva du har skrive.

R: Eg hugsar ikkje kva eg skreiv @

I: ... Her stod en del ord, der du skulle krysse ut dei du syntest passa på engelsk, og då skreiv du morosamt, interessant, utfordrande og spennande. Og= i alle fall slik eg les det, så er det berre positive ord?

R: Ja.

I: Er det noko med engelskfaget som ikkje synest er OK? Som du kunne tenkt deg å forandra på? Hatt meir av eller mindre av eller --

R: Sjølv, så synest eg vi burde hatt nokre sånne gloseprøver av og til for lære nye ord. Vi har ikkje det lenger, vi hadde det på barneskulen og i 8. klasse trur eg, men så berre har vi ikkje sånne gloseprøver lenger. Altså, viss vi har ein tekst ei veke, så er der jo gloser og så får vi= ein sånn liten test der vi skal skrive det engelske eller det norske ordet.

I: OK. Men då trur eg vi er ferdige. (25.55)



## ID 02 (m)

I: Då har eg lyst til at du berre skal seie litt først kva du synest om engelskfaget.

R: Det er jo kjekt det. Av og til er det utfordrande, men= ja, det er kjekt egentlig.

I: Du likar det?

R: Ja.

I: Viss du klarer å tenke tilbake til då du begynte å lære engelsk. Hugsar du korleis det var og kor tid det var?

R: Eg starta jo å lære engelsk i første klasse, for eg kunne ingenting før det. Men korleis det var, det huskar eg ikkje, faktisk.

I: Hugsar du om du likte det, eller om du syntest det var vanskeleg?

R: Eh= Nei, det hugsar eg ikkje.

I: Viss du skal seie noko om andre elevar og ikkje berre deg sjølv, har du inntrykk av at engelsk er eit populært fag?

R: Ja, det ser ut som at alle saman har det kjekt i engelsktimane, og det er ingen som kjedar seg eller noko sånt. Det virkar som at folk har-- At folk likar engelsk.

I: Er det nokon forskjell på gutar og jenter, trur du?

R: Eh, eg trur nok kanskje jenter likar betre engelsk enn gutar, men= altså, jenter er jo= kanskje litt gladare i skule sånn generelt enn det gutar er. Men viss det for eksempel er nokon som spelar dataspel så snakkar dei ofte engelsk til folk på andre sida av internett så kanskje dei også likar engelsk då, dei gutane for eksempel. (01.40)

I: Er det nokon deler av engelskfaget du vil seie at du meistrar godt?

R: Eg er ganske god til å !snakke engelsk har eg høyrte. Eg snakkar ganske flytande engelsk=, har eg høyrte at folk seier, då.

I: Er du ikkje einig?

R: Eh=, eg=, eg synest eg er flink til å snakke engelsk eg, men korleis eg høyrte ut når andre folk høyrer på meg, det veit eg ikkje.

I: Men du likar det? Du synest det er kjekt å snakke engelsk?

R: Ja, eg synest det er veldig gøy å snakke engelsk.

I: er det noko du synest er vanskeleg då?

R: Grammatikk, det synest eg er vanskeleg. Å hugse på alt, alle reglar og sånt, det er verken gøy eller enkelt.

I: Er det mest når du skal skrive, eller tenker du på det når du skal snakke og?

R: Det er vel mest når eg skal skrive.

I: Det blir for mykje å hugse på?

R: Ja.

I: Kan eg spørje deg kva slags karakter du har i engelsk? Kva du ligg på no?

R: Eg har 4 i skriftleg og 5 i munnleg.

I: Er du interessert i å bli flinkare?

R: Eh= Eg har lyst til å bli flinkare skriftleg, men eg synest eg klarer meg ganske godt munnleg.

I: Viss du skal bli flinkare i engelsk, veit du sjølv kva du må gjere for å bli det?

R: Eg= må få meir kjøt på beina i tekstane mine, for eksempel, og så er eg nøydd til å vere flinkare til å finpusse på tekstane mine, for= eg slurvar litt med retting og sånn, og det er vel der den store forskjellen ligg, tenker eg.

I: Men når de skriv tekstar, leverer du inn og får karakter med ein gong, eller får du noko tilbakemelding, slik at du kan jobbe meir med den før du får karakter?

R: Det varierer litt. Når= vi hadde studentar som var her, då skreiv vi ein tekst, så fekk vi den tilbake og skulle finpusse på den på slutten. Men elles så har vi berre fått ein karakter etter at vi har levert inn.

I: Men får du noko tilbakemelding i tillegg til karakteren då?

R: Ja, det står på ein sånn lapp.

I: Går det på innhald, eller går det også på språket, kva du bør jobbe meir med, eller?

R: Eg får jo råd om kva slags grammatikktype eg må jobbe med og sånn. Det er jo-- I alle språk er eg ganske dårleg på det med stor bokstav, fordi eg hoppar ofte over det. Så eg får sånne råd, då. (04.40)

I: Har de noko fokus på det å skrive i ulike sjangrar når de skriv på engelsk?

R: Ja, vi får ofte utdelt oppgåver, og då kan vi velje mellom dei. Men det er ikkje alltid same type oppgåve kvar gong vi skal skrive tekst viss du skjønar.

I: Mhm. Brukar du noko av det du har lært i norsk, om sjangrar, når du skal skrive engelsk?

R: Eh=, altså, vi lærer meir om sjangrar i norsk enn det vi lærer i engelsk, så sjangertypane eg har lært i norsk, det brukar eg i engelsk.

I: Har du høyrtdet læringsstrategi?

R: Det har eg høyrtdet før, ja.

I: Veit du kva det er for noko?

R: Ja, det er korleis man skal lære seg ting, for eksempel du kan=, eit tankekart det er ein læringsstrategi, tospalte er ein læringsstrategi. Det er korleis du skal !lære deg den tingen då.

I: Har de hatt noko fokus på læringsstrategiar som handlar spesielt om det å lære seg !språk?

R: Eh= Nei, ikkje noko særleg. Vi har jo gått gjennom glosar og sånn, men det har ikkje vore sånn særleg fokus på det.

I: Når du jobbar med engelsk, kva slags måtar likar du å jobbe på då, viss du får velje sjølv?

R: Eg likar å vere munnleg, fordi det er det eg er flink i . Eg likar å samarbeide med andre, og snakke om ting og tang. Eg er ikkje så glad i å sitte og skrive i boka XXX Eg er ein sånn som likar å snakke.

I: Viss du kjem opp i munnleg engelsk til eksamen, skal du vere åleine då, eller skal de vere par?

R: Eg har lyst til å vere åleine.

I: Då har du lyst til å vere åleine?

R: Ja, eg vil vere åleine.

I: Fordi?

R: Fordi=, altså=, eg likar godt å arbeide saman med andre, men det er-- Altså, det kan jo hende, det er ikkje sikkert då, men eg trur at viss den andre gjer det verre enn meg, så an det gå ut over min karakter. Er det sånn?

I: Det !skal ikkje vere sånn, men ein kan oppleve det sånn kanskje, viss--

R: Ja, eg føler meg sikrare då, viss eg er åleine.

I: Då har du regien sjølv?

R: Ja, då har eg kontroll.

I: Brukar de å ha munnlege presentasjonar i klassa?

R: Ja, det brukar vi. Då lagar vi sånne datapresentasjonar og så presenterer vi framfor klassa.

I: Brukar du manus då?

R: Av og til, viss eg gidd å lage det, men vanlegvis så= skriv eg berre sånne stikkord og så= hugsar eg ut frå dei. (07.30)

I: Trur du ikkje egentleg at det er betre enn å skrive eit fullstendig manus?

R: Jo, du= blir meir sjølvstendig og du lærer deg tinga betre enn at du har manus. Då kan du berre lese frå manus, liksom.

I: Kva slags heimearbeid er det forventa at du gjer= i engelsk?

R: Det er forventa at eg skal gjere lekser, og jobbe med presentasjonar og tekstar når vi har det. (07.57)

I: Kva slags lekse brukar de å ha?

R: Då brukar vi ofte å få lese ein tekst, og så gjere oppgåver til den teksten. Det er oftast det vi har i lekse.

I: Har de arbeidsplan for to veker, eller?

R: Nei, for ei veke.

((Her fekk vi servert kaffi))

I: Kven bestemmer kva slags heimearbeid de har i engelsk?

R: Det er vel læraren vår, det.

I: Får de vere med å meine noko om det?

R: Eh=, nei, eg trur ikkje det. Ikkje som eg har lagt merke til i alle fall.

I: Det er ho som er sjefen?

R: Ja.

I: Snakkar læraren engelsk i engelsktimane?

R: Ja, med mindre det er sånne beskjedar som er om andre ting, då snakkar ho norsk. Men ho snakkar engelsk når ho skal undervise oss.

I: Gjeld det viss det er grammatikkundervisning og?

R: Ja.

I: Elevane då? Snakkar de engelsk?

R: Ja, vi snakkar engelsk heile tida, med mindre det er såne skikkelige vanskelige ting som vi ikkje hugsar på. Eller viss det er noko vi skal fortelje, så snakkar vi norsk av og til, men vi snakkar engelsk så ofte som vi kan.

I: Men sidan du seier at det er læraren som bestemmer, så betyr det at de eigentleg ikkje har noko innverknad på arbeidsplanen dykkar i faget?

R: Jo, vi har ikkje innverknad på kva vi får i lekse og sånn, men ho spør oss om= for eksempel kva kapittel vi vil gå gjennom, og korleis vi vil gå gjennom det, og såne ting. Så vi får vere med å bestemme på den måten.

I: Er det nokre val på arbeidsplanen, for eksempel val mellom ulike tekstar?

R: Når vi skal skrive tekstar er det oftast fire å velje mellom, og så skriv du den du har lyst å velje.

I: I alle fag er det ein læreplan med læringsmål. Er du bevisst på kva som er måla i engelskfaget, kva de skal lære?

R: Det blir jo skrive på kvar vekeplan då, men eg les ikkje veldig masse på den planen, og ho seier aldri kva læringsplanen er, så det er eg ikkje bevisst på.

I: Brukar de å skrive logg eller eigenvurdering i engelsk?

R: Av og til på prøver, på den siste oppgåva, så skal vi vurdere korleis vi lærte og kva vi syns om kapitlet og masse sånt, og så av og til på tekstar skal vi skrive vi logg om korleis vi gjorde det og kva vi skreiv til den og den dagen og såne ting.

I: Når de skal ha utviklingssamtale med foreldra, får de heim noko skriftleg før det?

R: Vi får eit papir med kva det kjem til å bli snakka om, og så kan vi snakke med foreldra våre før samtalen.

I: Men du får ikkje vite korleis du ligg an i faga i forhold til måloppnåing?

R: Nei, det får vi vite på samtalen.

I: Men skriv de noko vurdering der de får vurdere undervisninga? A de vurderer !den på nokon måte?

R: Ja, ho brukar å spørje oss kva vi synest er bra og kva som er dårleg i undervisninga. Men det er ikkje på foreldresamtalen, det er heller på elevsamtalen når vi er åleine.

I: Kjenneteikn på måloppnåing, er det eit begrep du har høyrte før?

R: Eh=, nei=

I: Kanskje de kallar det-- At kva må til for å [høg] måloppnåing, middels måloppnåing--

R: [Åh ja,] det har vi fått høyrte ein del gonger. Og spesielt no nå det nærmar seg eksamen, vi har fått utskrift etter utskrift etter utskrift, mange gonger.

I: Men når de skal ha-- No sa jo du at de har munnlege presentasjonar, og de har skriftlege tekstar av og til. Får de noko oversikt før den munnlege presentasjonen for eksempel, der det står kva som skal til for at du skal få--

R: Bra karakter? Ja, det brukar å stå på det arket der vi får velje oppgåvene, kva som må til for å få høg måloppnåing.

I: Ser du noko på det når du førebur deg?

R: Eg brukar å sjå på det etter at eg er ferdig å skrive, kva eg må finpusse på og sånn, for å få høg måloppnåing. Av og til brukar eg å sjå på før også, før eg startar. (13.15)

I: Diskuterer de, du seier jo at de får vere med å bestemme kva kapittel de skal jobbe med og sånn, diskuterer de noko med læraren korleis de jobbar med faget? Kva slags aktivitetar ein skal gjere.

R: Det brukar vi å gjere på elevsamtalane, korleis vi vil at undervisninga skal vere og sånn. Og så tek vi det av og til munnleg i klassa.

I: Får du nok utfordringar? Du seier at du ligg på 4 skriftleg og 5 munnleg, synest du at du har noko å strekke deg etter?

R: Eg synest eg har noko å strekke meg etter, i alle fall skriftleg, men eg har ikkje fått noko konkret beskjed om kva eg kan forbetre meg i munnleg.

I: Du opplever jo at du er flink å snakke engelsk, der har du 5. Har du fått noko rettleiing i forhold til kva som skal til for at du kan få ein seksar?

R: Nei, det har eg ikkje fått.

I: Det bør du kanskje etterlyse?

R: Ja.

I: Tenker du at det er mogleg? Er det det som er målet ditt, eller er du nøgd med ein femmar?

R: Eg er nøgd med ein femmar, men viss eg ligg rett under seksarkravet så hadde jo målet mitt vore å få ein seksar, men eg veit ikkje kvar eg ligg på femmarskalaen.

I: Kanskje du skal spørje om det? Det nærmar seg jo--

R: Ja, eg trur det kan vere litt lurt.

I: Kva gjer du for å lære deg nye ord på engelsk?

R: Da=, eg lærer oftast nye ord når andre kjem med ord eg aldri har høyrte før. Og så tenker eg at å ja, dette vil eg hugse. Og så har vi masse gloser og sånn, og dei går vi ganske grundig igjennom, så då lærer eg nye ord av det.

I: Men synest du at du har eit godt ordforråd no, eller--?

R: Eh=, eg synest egentlig at eg har eit ganske enkelt ordforråd. Det er mange sånne vanskelige ord eg ikkje kan. Men eg klarer jo å snakke engelsk til en amerikanar viss eg møter på ein. Eg har ikkje det verste og ikkje det beste ordforrådet, for å seie det sånn.

I: Men då kan det jo hende at det er ein av dei tinga du kan tenke på for kanskje å klare den seksaren? Det å legge inn fleire= meir avanserte gloser.

R: Ja.

I: Viss du skal fortelje=, korleis er ein vanleg engelsktime= i klassen din?

R: OK. Då startar vi oftast med å gå gjennom lekser som vi hadde. Så har vi ofte eit eller anna tema, grammatikk eller ein tekst eller noko vi skal gå gjennom. Og så får vi lekse til neste dag, eller neste time. Det er oftast slik timane blir gjennomført.

I: Er det noko rom for variasjon, synest du?

R: Eh=

I: Eller er det eit relativt likt mønster frå gong til gong?

R: Eg synest det er ganske likt mønster egentlig, bortsett frå at vi brukar å variere på om det er tekstar eller grammatikk. Og om det er samarbeid eller individuelt arbeid, eller om det er klassearbeid, ja sånne ting.

I: Det er jo sånn at uansett om ein er flinke eller svake så har ein rett til å få opplæring som er tilpassa kvart nivå. Opplever du at alle i klassen din gjer det same? Eller er det lagt til rette for at ein kan gjere litt ulikt?

R: Eg synest det er lagt til rette slik at alle får opplæring på den måten dei treng det. Vi har f. eks. ein som= ikkje er så flink, og han har hatt spesialtimar med eigen lærar, i engelsk og i andre fag. Så vi får opplæring slik vi treng det.

I: Korleis tenker du viss ein er veldig flink då? Får ein meir utfordringar då?

R: Det har eg ikkje lagt merke til. Men eg har ikkje lagt merke til nokon som er !ekstra flinke i nokon fag heller.

I: Viss du skal gje nokre råd til engelsklærarar, for at dei skal gjere ein enda betre jobb. Kva ville du sagt då? Er det noko du tenker at dei burde gjort meir av, gjort mindre av?

R: Eh= Altså= No er eg ikkje heilt sikker då, men ut frå det !eg har høyrte så er det mange som seier at etter at dei begynte å sjå seriar og sånn-- Det er difor eg har blitt så flink til å snakke engelsk, fordi eg høyrer andre som snakkar engelsk på desse seriane, og då lærer eg å snakke slik som dei. Så kanskje ein film eller noko sånt i ny og ne hadde vore bra, det er eg ikkje sikker på, men det er i alle fall slik eg har lært å snakke engelsk.

I: Så nemnde du at de har studentar av og til. Er det stor skilnad på engelsken når studentane kjem inn, eller?

R: Nei=, altså=, den eine studenten vi hadde, ho var ikkje så flink i engelsk. Ho=, det blei ganske kjedelige engelsktimar, og du forsto lite av det ho sa, så då blei det ikkje så spennande med engelsk. Så det var vel dei kjedeligaste vekene eg har hatt engelsk i heile mitt liv...

I: Fekk ho vite det?

R: Nei, eg hadde ikkje hjerte til å seie det til ho. Men= altså, vanlegvis så er det ikkje nokon stor skilnad på kvaliteten på engelskspråket då, til lærarar og studentar, korleis dei snakkar liksom.

I: Men det er heller ikkje slik at studentar kjem med andre aktivitetar som de ikkje--

R: Altså=, slik eg merkar det så trur eg at studentar likar å vere meir praktisk= i praksis, at vi får !gjere ting i staden for å sitje og skrive. Det likar eg med studentar.

I: Men kanskje elevar generelt skal bli litt flinkare til å seie til lærarane sine, at veit du kva, no må vi faktisk variere meir?

R: Ja, eg trur at det er mange som er på ein måte litt sånn redde for kva som kan skje viss ein snakkar til læraren sin.

I: Ja, trur du det? Kva tenker ein som kan skje då?

R: Nei=, altså=, alle er jo redde for å få kjeft og sånn, men=, nei, eg er eigentleg ikkje sikker.

I: Men trur du ikkje at viss ein seier det på ein saklig måte så går det bra?

R: Jo, det går vel bra viss ein har gode argument for å seie det då.

I: No hugsar ikkje du så mykje av skjemaet ditt, sa du, men= i alle fall. Du nemnde jo dette med film, og der har du kryssa på aldri i forhold til å lage film sjølv. Når det gjeld det å sjå film på skulen er du på sjeldan. Gjer de det i andre fag?

R: Vi har sett ein del filmar i samfunnsfag, men det er kobla til-- Vi for til Polen, så vi såg ein del filmar om 2. verdskrig. Men elles så ser vi ikkje mykje film.

I: Men=, kva slags læreverk har de forresten? Kva heiter engelskboka?

R: Eh=, kva heiter den no då= Search.

I: Så det betyr at de har, no når de kanskje har begynt å tenke på munnleg eksamen etter kvart, så er det eigentleg boka som er utgangspunktet? De har ikkje lagt opp filmar eller liknande til pensum?

R: Nei, eller jo, nei, det er i norsk. Der har vi hatt ein Henrik Ibsen-film som kunne vere grunnlag for eksamen.

I: For eg er einig med deg i at film er ein viktig del av engelskfaget, så berre sei det til læraren dykkar=

I: Skal vi sjå= Låne bøker, låne engelske bøker, det har du sagt at det gjer de aldri?

R: Nei, eg er ikkje ein fan av å lese. Eg klarer ikkje å fokusere når eg les, då tenker eg alltid på andre ting, så då får eg ikkje med meg det eg les. Så eg ser ingen vits i å sitje å lese ei bok når eg ikkje får med meg kva som skjer.

I: Men !trur du det finst bøker som du kunne like å lese?

R: Det er eg nok ganske sikker på. Eg er ganske glad i krim då, krim på TV. Og så las eg litt av ei krimbok når vi hadde sånne lesetimar i norsk, men eg blei liksom så oppgitt, for boka var så stor så då gadd eg ikkje meir. Men eg fekk med meg det som skjedde då.

I: Kanskje du skal begynne på engelske krimbøker som ikkje er så tjukke då?

R: Ja.

I: Kan hende du hadde likt det då, betre enn du trur.

R: Ja.

I: Rollespel=, har du skrive sjeldan på og?

R: Vi har hatt litt, men det er ikkje sånne store. Vi har hatt litt sånn i ein time og framført. Det har vi hatt av og til.

I: .. Eg hadde ein påstand her, at i klassen min brukar vi mykje tid på engelsk grammatikk. Her var du heilt einig. Det hadde du og skrive sjølv: Eg synest at vi har altfor mykje grammatikk og mindre kjekke ting.

R: Ja.

I: Kva slags kjekke ting er det du saknar? Kva er det du kunne tenkt deg å gjort meir av?

R: Såne= Eg likar leikar, for då følger eg med, då er eg energisk liksom. I grammatikk, då sit eg med hovudet ned og kjedar meg, egentlig. Så viss vi for eksemel kunne lært grammatikk via ein leik så hadde det vore mykje kjekkare. Ein sånn morosam vri på det, på ein måte.

I: Ja, det går an det. Men eg trur ikkje de skal vere så redde for seie det til læraren altså. Synge då? Det er mykje fin musikk på engelsk.

R: Ja, synge, det er gøy.

I: Gjer de det då?

R: Vi gjer det av og til. Det står sånne songtekstar i boka, så då brukar vi å skru på og så syng vi.

I: Eg likar engelsk betre no enn eg gjorde på barneskulen. Der har du sagt delvis ueinig. Hugsar du då du gjekk frå 7. til 8. klasse, syntest du det var eit veldig hopp i vanskegrada på engelsken? Eller gjekk det greitt?

R: Eg syntest det blei masse !meir engelsk då, men det er jo fordi eg har fordjuping i engelsk også. Så eg gledde meg meir til engelsktimane i 7. enn det eg gjer no då. For no er det så masse engelsk.

I: Men kva var alternativet til å velje fordjuping i engelsk?

R: Det var enten fordjuping i engelsk eller tysk. Men eg hadde lyst på spansk, så viss eg hadde tatt tysk måtte eg nesten ha tatt det på vidaregåande også. Så då valde eg engelsk fordjuping her, og så tek eg spansk på vidaregåande.

I: Ja, den ser eg. Du har kryssa av på nokre ord; at du synest engelsk er enkelt, kjedelig, nødvendig og utfordrande.

I: Det at du seier at det er !både enkelt og kjedelig, då tenkjer eg på det eg sa tidlegare, at det kan hende at du burde hatt litt meir utfordringar?

R: Ja

I: Sånn at du fekk strekke deg litt?

R: Ja, eg tenkte at det er enkelt å !snakke engelsk, det er kjedelig med grammatikk, det er nødvendig, men også veldig utfordrande med grammatikk.

I: Akkurat. .. Eg spurde deg om du kjem til å studere engelsk seinare, og det veit du jo ikkje. Men= kunne du tenkt deg å hatt ein jobb der du måtte snakke engelsk?

R: Det hadde eg ikkje hatt noko imot.

I: Det trur du hadde gått fint?

R: Ja, det trur eg faktisk berre hadde vore kjekt, egentlig.

I: Kunne du tenkt deg å studert i eit anna land då? Slik at engelsk var studiespråket?

R: Eh= Ja, egentlig.

I: Men du er ikkje der at du veit--

R: Eg veit ikkje kva framtida kjem til å gjere med meg enda.

I: Kva har du tenkt å ta på vidaregåande, då?

R: Eg satsar safe og har tatt allmenn, og så skal eg gå toppidrett.

I: Det høyrst bra ut. Er det nokre siste ord du har lyst til å seie, om engelsk?

R: Nei=, eg synest at eg har fått snakka masse, eg.

I: Det har du. Så då er du fornøgd?

R: Eg er fornøgd.



## ID 03 (m)

I: Kan du seie litt om kva du synest om engelsk? Engelskfaget?

R: Det er ganske kjekt til stunder, men nokre gonger så er det-- Eg har ikkje vanskar med å lære nye ting innanfor faget, men det er sånn at nokre – Altså=, du kan jo-- Eg har jo vakse opp med engelsk heile skuletida, så= Ja, det går i grunnen ganske greitt no, då. Det er noko når vi begynner med sånn= notid og fortid og sånne ting, og= bøyning og sånn, spesielle bøyingar, så er det litt vanskelegare. Men= det går i grunnen ganske greitt.

I: Men likar du faget, samanlikna med andre fag?

R: Samanlikna med andre fag så er det sånn litt over treet, kan man seie. (= midt på treet?)

I: Klarer du å hugse tilbake til då du skulle begynne å lære engelsk? Korleis du syntest det var då, på barneskulen?

R: Det er nesten-- Ja, det er ganske vanskeleg. Eg hugsar vi hadde ein song som-- I like the flowers, I like the daffodils--

I: Ja, ikkje sant? Men det var ikkje sånn at du kan hugse at det var forferdeleg, eller [vanskeleg?]

R: [Nei] eg trur det gjekk ganske greitt.

I: Viss du tenker på dei andre elevane, dei du kjenner, har du inntrykk av at engelsk er eit populært fag, eller er det eit fag som mange mislikar?

R: Altså, i vår klasse så er det sånn at-- Vi får lov til å setje oss saman i grupper av og til og snakke engelsk, og det er jo sånn at nokre gonger snakkar vi engelsk, og så andre gonger så sporar vi litt av. Men når vi-- Det blir ofte ganske bra samtalar av at vi berre sit og snakkar engelsk. Det treng ikkje å vere noko spesielt tema vi treng å snakke om, men berre sitte og snakke. Det funka ganske bra, av og til så blir det veldig morosamt og.

I: Er det sånn at dei fleste deltek, då?

R: Ja. Det er nokre som er litt beskjedne, då, i klassa, men eg trur det er sånn i dei fleste klasser. Det er jo også ofte sånn då at viss nokon kjem med ein talefeil eller noko, så begynner jo folk å le då., så det-- Ja.

I: Viss du skal seie kva du er flink til å engelsk, kva er det?

R: @ Det er litt vanskeleg å seie.

I: Munnleg? Skriftleg?

R: Eg har femmar i begge greiene, då, så.. Eg trur det går ganske bra. Eg kunne tilnærme meg en seksar i munnleg, så -- Ja.

I: Får du vite noko om det=, litt sånn konkret om kva du må gjere for å kunne få ein seksar?

R: På prøvemunnleg så var det sånn då at eg snakka= lite grann for fort , og= eg tok meg ikkje tid til å formulere setningane så det høyrest best mogleg ut kan du seie.

I: Håpar du å komme opp i engelsk munnleg?

R: Ja, eg trur det. Eg trur det kjem til å gå bra.

I: Du tenker at då skal du kunne klare ein seksar?

R: Nja, det-- Eg håpar jo på det.

I: Har du høyrte om læringsstrategiar? Veit du kva det er?

R: Ja, det er vel sånn-- Korleis ein lærer best mogleg, og= ja, korleis ein gjer leksene sine.

I: Har du fått vite noko på skulen om læringsstrategiar som handlar spesielt om å lære *språk*?

R: Nei. Eg veit ikkje heilt kva det vil seie då.

I: Nei=, eg tenker på tips til kva gjer ein for å bli flinkare i eit anna språk. Eller føler du at det er meir sånt som du må finne ut sjølv?

R: Det trur eg er noko som vi berre= lærer av oss sjølve. Eg veit ikkje kva, eigentleg.

I: Det er ikkje noko som de har jobba spesielt med?

R: Nei=, ikkje som eg hugsar i alle fall.

I: Kva slags heimearbeid forventar skulen at du gjer= i engelsk?

R: Oppgåver. Av og til så har vi gloseprøver. Det er veldig lenge sidan vi har hatt det no, men bøyingsprøver= og grammatikk.

I: Har alle i klassa di same lekser i engelsk?

R: Ja. Det er jo nokre få då, som, trur eg, får ekstra plan då, men --

I: Er det fordi dei=, at engelsk er vanskeleg for dei?

R: Ja, eg trur det. (04.06)

I: Men no høyrer du jo ut som om du= ligg rimeleg godt an når du ligg på ein femmar.

R: Ja.

I: Er det sånn at du føler at du har noko å strekke deg etter, eller blir det litt for enkelt?

R: Nei, det blir ikkje for enkelt, det blir akkurat passe. Det er akkurat slik at det ikkje blir for masse eller for lite.

I: Snakkar læraren engelsk i engelsktimane?

R: Ja.

I: Elevane då?

R: Eh= Av og til. Læraren seier speak English når vi svarar på norsk, så då-- Av og til så er det slik at han seier at viss det blir for vanskeleg å snakke på engelsk så tar vi det på norsk, men --

I: Viss= læraren skal undervise i grammatikk, snakkar han engelsk då og?

R: Nei, då trur eg at for å gjere det lettare for oss så trur eg at han snakkar norsk då. Og så samanliknar han kanskje litt med norsk og.

I: I alle fag så har de jo nokre læringsmål, kva de skal lære i faget. Veit du noko om læringsmåla i engelsk?

R: Eh= Vi får jo planar, men dei ligg jo på CLG, eller på nettet då, eg har ikkje sjekka dei no, foreløpig. Men-- Nei, eg veit eigentleg ikkje noko som helst om kva som er læringsmåla. Eller så er det det at eg ikkje har fått det med meg.

I: Har du skrive noko eigenvurdering= i engelsk, der du har vurdert deg sjølv, korleis du ligg an? Kva du kan og ikkje?

R: Nei, det trur eg at eg tar i hovudet, altså.

I: Men når de skal ha utviklingssamtale med foreldra, får de heim noko frå skulen på førehand, noko skriftleg om korleis de ligg an i faga då?

R: Nei, då får vi heim eit skjema og så snakkar vi sjølve med foreldra om korleis vi føler vi ligg an og sånn, og så kan vi eventuelt skrive inn det= på dei forskjellige sakene, og ja-- Så kjem vi på foreldremøte og så snakkar vi om alle dei forskjellige faga og sånn. (06.16)

I: Ja, men det er ikkje sånn, det er ikkje noko system på at du svarer på spørsmål i forhold til faga, både i forhold til korleis undervisninga er og korleis du gjer det?

R: På samtala så er det det, trur eg, altså, eg har jo ikkje så masse sånn forskjellige ting å klage på i grunnen, fordi= eg ligg greitt an, så-- Men det er jo sånn at du får spørsmål om forskjellige ting og korleis du føler at det går og sånn, ja så du kan ta opp ting og.

I: De har jo heilt sikkert munnlege presentasjonar i engelsk, og de har skriftlege tekstar.

R: Ja.

I: Får de noko sånt som kjenneteikn på måloppnåing, kva som skal til for å få høg eller middels?

R: Ja, eller det er eit sånt skjema som læraren har då. Der trur eg uttale er ein av dei, og innhald, og så er det om ein laisriv seg frå manus eller eit eller anna sånt, kor fri du er og sånn, når du snakkar. Så er det jo låg og middels og høg måloppnåing, men det står ikkje noko på kvar måloppnåing. Då må du bort på eit anna ark som er litt større.

I: Men det vil seie at du har ein del informasjon [viss du vil], om kva som skal til?

R: [Viss eg vil, ja] Ja.

I: Får de vere med å bestemme sjølve, kva som blir vurdert, for eksempel viss de skal ha ei munnleg framføring? Eller er det læraren som bestemmer det?

R: Det trur eg er læraren som bestemmer. Altså= av og til etter presentasjonar, er det sånn at vi får lov til å gje kommentarar på kva vi syntest var bra då, og kva som var dårleg, til den som hadde presentasjonen.

I: Når du har skriftlege tekstar, er det sånn at du leverer inn en tekst og får karakter, eller får du noko respons sånn at du jobbar meir før du får karakter?

R: Eg leverer inn teksten, og så retta dei alle feila=, eller dei berre fargar dei, og så skal vi sjølve finne ut kva som er feil, og så skriv han under kva som er bra og kva som er dårleg og-- Ja.

I: Men får du karakter då?

R: Ja, eg får karakter då, ja.

I: Så du må ikkje rette det han har markert og så levere inn igjen på nytt og få karakter?

R: Nei, nei, nei!

I: Kva gjer du for å lære deg nye ord på engelsk?

R: Eg skriv dei ned, og så les eg over dei eit par gonger, og så= set vi oss to og to og les til kvarandre og spør kvarandre kva det og det ordet er på norsk og engelsk.

I: Korleis synest du at ordforrådet ditt er på engelsk, då?

R: Det er greitt, men eg treng å jobbe litt meir med det. Det er vel ein av dei tinga som eg kan jobbe litt meir med.

I: Viss du skal beskrive ein vanleg=, gjennomsnittleg engelsktime i klassa di, korleis er den? Kva gjer de?

R: Snakkar litt engelsk, gjer litt oppgåver, les gjennom ein tekst, les opp gloser i starten av teksten, før vi les gjennom teksten. Eh= Ja, det er vel det. Og så, veit ikkje om eg har gløymt noko no.

I: Brukar de å få velje= aktivitetar, eller føler du at det på ein måte er litt fast korleis dei timane er?

R: Det er ikkje så fast, det er vel det at-- Vi har noko som heiter work with words og så har vi exercises. Altså=, du kan velje å lese den teksten ein gong, og når du er ferdig med det så kan du= jobbe litt med ord frå teksten. Og viss du har gjort det, så kan du kanskje jobbe med ein annan person, med teksten, eller så kan du jobbe med oppgåver sjølv, så det er litt fritt. Av og til så må vi jobbe litt meir etter skjema.

I: Får de velje ulike tekstar, eller er det sånn at klassa stort sett les det same?

R: Vi les det same.

I: Les du nokre engelske bøker som ikkje har med skulen å gjere, fordi du har lyst? (10.05)

R: Nei, det er vel meir sånn viss eg spelar dataspel eller eitt eller anna.

I: Då får du litt engelsk der?

R: Ja, då får eg litt engelsk den vegen, og frå tv.

I: Viss du skulle gje nokre råd til lærarar som underviser i engelsk, for at timane skulle bli betre?

R: Nei, vi har veldig gode engelsklærarar då, så eg er godt fornøgd @

I: Så bra! @

R: Men, nei, egentleg ikkje.

I: Har du inntrykk av at det er skilnad på gutar og jenter i forhold til engelsk? Både om ein likar det og kor flinke ein er?

R: Nei, eg trur det er ganske-- Nei, det er ganske likt.

I: Eg= tenkte vi skulle sjå litt på det du har svart. Det hugsar du kanskje ikkje så mykje av no?

R: Nei, det kan godt hende eg har forandra meining og @

I: Ja, det kan godt hende @. Du nemner jo det at du kanskje har tenkt å studere i utlandet seinare. Tenker du at det kunne vere-- At det ville du fikse i forhold til det engelske språket?

R: Ja, no skal eg jo ha tre år på vidaregåande og då, så det trur eg hadde gått greitt.

I: Ser du for deg at kunne hatt ein jobb der du måtte ha engelsk som arbeidsspråk?

R: Eg hadde no blitt meir vant til det etter kvart då, så--

I: Men du tenker ikkje at det= ville vere krise?

R: Nei, det ville ikkje vere krise. Det er aldri krise @

I: Er du ein generelt optimistisk person?

R: Ja, ganske. Av og til. Av og til kan eg vere skikkeleg krisemaksimerar og då.

I: Her var nokre ord som du skulle krysse ut, kva du meinte som passa på engelsk. Og då valde du morosamt og nødvendig. Då tenker eg at-- Du har ikkje valt verken enkelt eller vanskeleg. Betyr det at du føler at du er på eit nivå som passar deg? (12.10)

R: Eg er på eit nivå som passar, og det-- Ingenting skal vere for enkelt i engelsk. Altså=, er det noko som er for enkelt, så må du gjere det litt vanskelegare for deg sjølv.

I: Ser du for deg at du ha nokon sjanse til å få seks i skriftleg engelsk? Veit du kva du må gjere då, for å klare det eventuelt?

R: Eh=, det er nok å få litt meir flyt i det eg skriv, og litt meir variert språk, trur eg. Så--

I: Men pr. i dag så er du fornøgd sånn som det er no?

R: Ja, det er eg.

I: Du skriv, du har kryssa av for at du likar engelskfaget betre no enn du gjorde på barneskulen. Men klarer du å hugse-- For veldig mange elevar så er det sånn at frå 7. til 8. så blir det eit veldig «hopp» i vanskegrada når dei begynner på ungdomsskulen. Klarer du å hugse det?

R: Eg trur ikkje eg syntest det var sånn veldig hopp. Eg trur det gjekk ganske greitt. Eg trur vanskegrada steig ganske greitt frå 7. til 8. til 9. til 10.

I: Så det har gått sånn gradvis heile vegen?

R: Ja.

I: Noko anna du har lyst til å seie, noko som har med engelskfaget å gjere som du tenker at du vil kommentere?

R: Nei, egentleg ikkje.

I: Du er godt fornøgd?

R: Ja.

I: Du sa jo det at du synest du har ein flink engelsklærer. Kan du komme med noko eksempel på !kvifor du synest vedkommande er flink i engelsk?

R: Han snakkar på-- Altså, han gjer ikkje noko feil, det er berre det. Han snakkar engelsk når vi har engelsktime, og når vi då skal= lære noko nytt som er litt vanskelig å få med seg på engelsk, så snakkar han på norsk og så forklarar han det. Så samanliknar han litt forskjellig, viss vi for eksempel skal ha om verbbøying, så samanliknar han med norsk og sånn og det er jo-- Ja.

I: Så du synest han meistrar språket godt sjølv?

R: Ja.

I: Eit godt eksempel for dykk?

R: Ja.

I: Eg såg at du har kryssa på at de gjer ikkje så ofte= ting som for eksempel rollespel, film-- Litt sånn !andre måtar å lære engelsk på.

R: Rollespel, det veit eg, det har vi [hatt ein gong].

I: [Det har de hatt].

R: Det var Romeo og Juliet. Eg veit ikkje om eg har kryssa feil, eller--

I: Neida, men du har kryssa på at de gjer det av og til.

R: Ja, av og til.

I: Betyr det at du er fornøgd med denne «variasjonsbiten» i faget? Det er ikkje noko spesielt du saknar, som du har lyst at de skal gjere meir?

R: Det einaste, frå mi side då, er sånn drama og sånne ting, det er jo litt kjekt.

I: Du likar å dramatisere?

R: Ja, av og til, så lenge det ikkje blir for vanskeleg.

I: OK, då stoppar vi.

R: Kult!

((Intervjuet blei dessverre noko prega av hastverk pga. at informanten blei innkalla til tannlegen))

## **ID 04 (f)**

I: Kan du seie litt først om kva du synest om engelskfaget?

R: Det er favorittfaget mitt. Eg synest det er -- Eg veit at eg !kan snakke engelsk, så eg er komfortabel med det. Det gjer at eg er veldig= glad i det.

I: Har det alltid vore sånn?

R: Eigentleg, ja.

I: Hugsar du korleis det var når du begynte på barneskulen, med engelsk?

R: Nei=, ikkje egentleg. Eg hugsar egentleg berre at vi lærte namna på dyr og sånne ting, men eg hugsar ikkje noko meir enn det.

I: Men hugsar du om du likte det, då og?

R: Ja, eg har alltid likt det.

I: Ja, bra. Viss du tenker på andre elevar som du kjenner, har du inntrykk av at engelsk er eit populært fag, eller er det eit fag som mange mislikar?

R: Eg trur det er mange som likar det fordi det er så -- Det er jo kjekt å lære eit nytt språk og sidan mesteparten av folk ser på engelske seriar og filmar og sånt, så trur eg at folk likar det veldig godt.

I: Viss du skal seie noko om kva du er flink til i engelsk, her er det då lov til å skryte av seg sjølv @ Kva får du godt til? (01.09)

R: Læraren seier at eg har eit veldig godt ordforråd, og så veit eg at eg har ganske god uttale. Så--

I: Skriftleg, då? Korleis er det der?

R: Det går veldig bra der og. Eg har seksar der og.

I: Du har seksar i begge?

R: Mm.

I: Ja. Har du hatt heile vegen på ungdomsskulen, eller?

R: Ja.

I: Men korleis er det i forhold til det å då ha noko å strekke seg etter? Føler du at du klarer å ha fokus på det å bli flinkare sjølv om du har høgaste karakteren?

R: Ja=, altså, ein kan jo alltid få til noko meir, liksom, så eg tenker ikkje så masse over det, men eg veit at eg kan jo bli betre, liksom.

I: Får du vite noko-- Får du konkrete tips til korleis du kan bli flinkare? Med læraren din?

R: Han seier at eg skal lese masse engelske bøker, då, men det gjer eg allereie, så--

I: Viss du får høyre ordet læringsstrategi, kva tenker du då? Har du høyrte det før?

R: Eh= ja--

I: Veit du kva det er?

R: Eg er ikkje heilt sikker.

I: Viss eg seier at det er ulike måtar å lære noko på, for vi lærer jo ulikt, ikkje sant? På forskjellige måtar. Har de fått noko hjelp på skulen til å vite korleis ein kan lære språk på ein god måte? Eller tenker du at alle i klassa di på ein måte jobbar med engelsk på same måten?

R: Ja, eg trur= det varierer litt frå nivå til nivå, men eg trur vi alle jobbar ganske likt, egentleg.

I: Er det fleire i klassa di som er så flinke i engelsk som du?

R: Det veit ikkje eg.

I: Nei? Det er ikkje noko de snakkar om?

R: Nei.

I: Men, når du= skal jobbe for å bli flinkare i engelsk, viss du tenker på kva slags lekser de har, kva slags heimearbeid er det forventa at du gjer i engelsk? (03.10)

R: Læraren har sagt at eg ikkje treng å gjere dei oppgåvene som er altfor enkle for meg. Men eg gjer, eller-- Det er litt sånn skriftleg, litt sånn grammatikk og sånn, men noko er ganske enkelt eigentleg. Så det--

I: Men har alle i klassa di i utgangspunktet same lekse?

R: Ja.

I: Du får ikkje noko anna? Du kan velje vekk det enkle, men får du noko anna i staden? Sånn at *du* har noko å strekke deg etter?

R: Nei, det får eg ikkje.

I: Ville du gjerne hatt det?

R: Ja.

I: Men det er ikkje noko de har snakka om?

R: Nei. (03.46)

I: Når du har utviklingssamtale, det har du heilt sikkert hatt, er engelsk noko spesielt tema då?

R: Nei, vi er berre så vidt innom det. Eg får skryt for engelsken min, og så er det vidare til det neste faget.

I: Har du—Har de noko system for å skrive noko eigenvurdering i engelsk, der de vurderer dykk sjølve?

R: Vi har hatt det på nokre oppgåver der vi skriv litt korleis vi lærer engelsk og kva vi synest om læremåten vår, men ikkje noko anna enn det.

I: Snakkar læraren engelsk i engelsktimane?

R: Ja, heile engelsktimane.

I: Elevane, då?

R: Ja, vi må svare på engelsk, og spørje om ting på engelsk.

I: Når det er undervisning som går på grammatikk og sånne ting, snakkar han engelsk då og?

R: Ja. Eller, ikkje *heile* tida, men mesteparten.

I: Kor tid opplever du at han synest det er nødvendig å snakke norsk, då?

R: Nei, det er viss vi har noko vanskeleg grammatisk, men ikkje viss det er sånn= bøyning av verb og sånne ting, liksom.

I: Men det er når ein skal sikre seg at alle forstår?

R: Ja.

I: I engelsk, sånn som i andre fag, så har de læringsmål. Det er nokre ting de skal kunne. Veit du noko om kva det er, kva de skal kunne i faget?

R: Nei, eg er ikkje heilt sikker, eigentleg.

I: Får de vere med å bestemme sjølve, noko av det de skal lære? Korleis de skal jobbe?

R: Det trur eg eigentleg ikkje. Eg trur det er ganske godt sett opp, kva vi skal gjennom og sånn



I: Har du inntrykk av=, de er jo to tiandeklasser, med to engelsklærarar, har de same arbeidsplan?

R: Eg trur det står det same på planen, men eg trur lærarane er veldig forskjellige, kva dei kan og sånn, fordi dei i den andre klassa har sagt at av og til så må elevane rette på læraren, så, ja, det er litt forskjellig der. (05.59)

I: Men trur du at timane er lagt opp på same måte, eller trur du at de gjer veldig forskjellige ting?

R: Eg trur vi gjer litt forskjellige ting, men eg trur det er ganske likt og så er det ganske ulikt på same tid @

I: Ein har på ein måte same planen, men så gjer ein det [på ulike måtar?]

R: [Ja.]

I: Kjenneteikn på måloppnåing, veit du kva det er? Har du høyrte ordet?

R: Måloppnåing?

I: Ja?

R: Ja.

I: Viss de har munnlege presentasjonar, det har de av og til, får de noko oppsett som viser kva som skal til for å komme på høg eller middels?

R: Ja, det gjer vi.

I: Korleis er det laga? Korleis ser det ut?

R: Nei, det er ein tabellaktig ting der det står låg, middels og høg, og så står det punktvis kva som må til for å nå dei måla då. (06.54)

I: Brukar du den tabellen når du skal førebu deg til noko?

R: Ja, eg les på høg måloppnåing, og så ser eg kva som må til og så gjer eg det.

I: Det er der du har sett målet ditt?

R: Ja.

I: Får de noko liknande når de skal skrive tekstar?

R: Ja, det gjer vi.

I: Når du får tilbake ein tekst som du har skrive, får du noko tilbakemelding eller respons på kva du skal jobbe meir med?

R: Ja.

I: Korleis er det, korleis blir det gitt?

R: Det er på same ark då, eller vi har levert inn og så får vi det tilbake og då står det under teksten vår= ein kommentar og så står det karakteren.

I: Så du får karakter? Så du tar det ikkje inn igjen og jobbar meir med det før du får karakter?

R: Nei.

I: Diskuterer de, du nemnde jo litt dette at læraren bestemmer kva de skal gjere, men diskuterer de noko av innhaldet? Får de velje tekstar sjølve for eksempel, av og til, eller les de det same?

R: Ikkje i engelsk, men i norsk så får vi bestemme litt meir.

I: Du nemnde jo at du les mykje= som ikkje har med skulen å gjere, kva les du då?

R: Eg les-- Eg er veldig glad i å lese, så eg les masse bøker, eigentleg. Eg= las masse norske bøker på barneskulen, men så, frå 8.har eg begynt å lese engelske bøker, og då les eg *Twilight*, eller *The Hunger Games*, eller ja=, sånne fantasy-ish bøker.

I: Trur du det gjer deg flinkare å skrive?

R: Det trur eg.

I: Kvifor det?

R: Fordi då får eg med mange-- Det forstørrar ordforrådet mitt og, ja-- Det rett og slett gjer at eg får ein mykje betre måte å skrive på eigentleg, generelt.

I: Kva gjer du for å lære deg nye ord på engelsk?

R: Eg ser på tv @

I: @ Og les?

R: Ja, og les.

I: Korleis synest du ordforrådet ditt er då, på engelsk?

R: Eg synest det er bra, eigentleg. Det er ofte eg som blir spurt i klassa om--, frå andre medelevar, om kva betyr dette eller kan du seie eit bra engelsk ord for dette ordet og sånne ting.

I: Kan du tenke deg i framtida at du skal ha ein jobb der du brukar engelsk til noko?

R: Eg har veldig lyst til å jobbe med dans i USA, så då må eg nesten snakke engelsk @. Så, ja-- (09.28)

I: Du tenker ikkje at det er eit problem, å ha engelsk som eit arbeidsspråk?

R: Nei, absolutt ikkje.

I: Viss du tenker på ein vanleg engelsktime, eg veit ikkje om du opplever at engelsktimane dykkar føl litt= ein fast mal eller om dei varierer veldig i korleis dei er. Men viss du skal prøve å beskrive ein typisk engelsktime; kva skjer då?

R: Først så høyrer vi gjennom teksten som vi har den timen, og så går vi i lag to og to og les den teksten til kvarandre etterpå. Eller først-- Før vi begynner med alt så går vi gjennom glosene, og så, etter det, så pratar vi om teksten= på engelsk. Etter det igjen, så begynner vi å jobbe med skriftlege oppgåver.

I: Men då og er det slik at i utgangspunktet så er det same oppgåver for alle?

R: Ja.

I: Har du inntrykk av at det går bra for dei elevane som er på lågt nivå?

R: Ja, no har ikkje eg snakka med så mange som ikkje har så god karakter i engelsk, men eg trur= det er ganske enkle oppgåver, så eg vil tru at det går fint.

I: Viss du skulle gje nokre råd til lærarar som underviser i engelsk for at ting skulle bli enda betre, er det noko du saknar, er det noko du tenker ein kunne gjort meir, eller gjort annleis?

R: Det kunne kanskje ha vore betre viss oppgåvene hadde hatt forskjellig nivå, fordi at nokre oppgåver er sjølvstøtt ganske krevjande, og då er det jo ganske dumt for dei som ikkje har så god karakter og ikkje er sånn superflinke i engelsk, mens andre som er ganske flinke i engelsk synest det kanskje er litt lett. Så eg synest det burde ha vore= forskjellige oppgåver.

I: At ein kunne ha delt det litt meir i nivå?

R: Ja.

I: Men har du inntrykk av at læraren veit-- At han kjenner dykk slik at han veit kor kvar av dykk ligg i nivå?

R: Ja, det trur eg han veit veldig godt.

I: Når de får desse råda på skriftlege tekstar, eller tilbakemeldingane, då får du sjølvsagt noko på kva som er bra og eventuelt mindre bra med den teksten, men synest du at du får noko råd i forhold til skrivinga di seinare, kva du skal ta tak i for å bli flinkare?

R: Nei, egentleg så trur eg ikkje eg har fått noko sånn spesiell tilbakemelding på det. Eg trur det er berre=, nei, det pleier ofte berre å stå at eg har eit supert ordforråd og at det er berre å fortsette sånn, liksom. (12.11)

I: Viss vi ser på skjemaet ditt, ((leitar fram papir)) Du skriv jo det at du opplever at engelskundervisninga blir litt for lett, og at du ikkje blir nok utfordra. Kva slags utfordringar er det du kunne tenkt deg å få?

R: Gjerne litt vanskelegare tekstar som du må konsentrere deg litt meir for å skjønne, kanskje veldig-- Litt vanskelegare ord som ein må pugge på for vite kva dei betyr og sånn. Og så-- Ja.

I: Det er i grunnen det det går på?

R: Ja.

I: Det å jobbe med engelsk på andre måtar, det har du= kryssa av for at de ikkje gjer veldig ofte. Då tenker eg for eksempel på å lage film, rollespel/dramatisering--

R: Det er sjeldan.

I: Det er sjeldan? Kva tenker du om det? Er det ein måte å lære engelsk på?

R: Det er sikkert det for nokon, men for meg så er det ikkje så-- Det er ikkje det eg likar best.

I: Så det er ikkje noko du saknar?

R: Nei. (13.36)

I: Er det noko de gjer som du skulle ønske de ikkje gjorde, då? Noko du mislikar eller føler ikkje er= nyttig?

R: Nei, ikkje egentleg.

I: Føler du at alle i klassa di torer å snakke engelsk= i klassa?

R: Det er sjølvsagt nokre som snakkar meir enn andre, men eg trur ikkje nokon har noko særleg problem med å snakke engelsk foran folk.

I: Viss du skal ha ei munnleg framføring, brukar de å lage noko=, power point eller sånne ting i tillegg?

R R: Ja.

I: Brukar du å ha manus?

R: Ja, eg brukar å ha= sånne små kort med nokre stikkord.

I: Men klarer du å la vere å lese? Klarer du å snakke fritt viss du berre har stikkord?

R: Ja.

I: Ja, for det er jo veldig ofte at ein opplever at ein er flinkare å snakke då, enn viss ein har skrive veldig nøye kva ein vil seie.

Du hadde kryssa av på eit par ord som du synest passar på engelskfaget; du hadde valt enkelt, interessant og nødvendig. Kvifor meiner du at det er nødvendig?

R: Fordi mesteparten av folk i verda kan jo engelsk, og det er mykje lettare å-- Det er eit ganske lett språk å lære, trur eg, så--Det er jo-- For å kommunisere med andre folk så er det jo lurt å ha eit språk som alle kan.

I: Er det noko anna du har lyst til å seie om engelskfaget, som vi ikkje har vore innom? Noko du tenker på?

R: Ikkje egentleg.

I: Kunne du tenkt å deg å bli engelsklærer?

R: Nei, for eg har ikkje så lyst til å bli lærar @

I: Nei, du har heller lyst til å gjere andre ting?

R: Ja.

I: Då stoppar vi.

## ID 05 (m)

I: Kan du seie litt om kva du synest om engelskfaget?

R: Eh= engelskfaget=, det er ein sånn ting som må vere der, men= det er ikkje spesielt kjekt.

I: Nei?

R: Nei.

I: Ja, her må du være [ærleg], og seie det du meiner.

R: [Ja, ja] Jada.

I: Kvifor synest du det ikkje er kjekt?

R: Eh= .. Oppgåvene er ikkje så kjekke. Generelt, det vi gjer på skulen. Men= det er greitt å kunne engelsk.  
XXX

I: Utanfor skulen?

R: Ja, utanfor skulen.

I: Klarer du å hugse tilbake til då du begynte å lære engelsk=, på barneskulen? Om du likte det då?

R: Det var= morosamt med eit nytt fag, då. Nye, rare ord og sånt, trur eg, ja. Men-- .. Skulen var jo aldri kjekk. Det var jo nødvendig, men det var ikkje kjekt.

I: Eit nødvendig onde?

R: Ja, nødvendig under tvil @

I: Litt av det får vi håpe var nødvendig @

R: Ja.

I: Viss du tenker på folk som du kjenner, dei andre elevane, har du inntrykk av at det er mange som meiner det same som du, om engelsk? Eller er det eit populært fag?

R: Eg trur ikkje-- Vi sit ikkje i engelsktimane og gledar oss; «no skal vi ha engelsk; yes!» Det er veldig få som gjer det. Kanskje nokre, men eg trur det er veldig få. Men eg trur= folk som spelar, eller streamar filmar på nettet og sånt, som ikkje har tekst, eller snakkar med engelske folk, dei synest det er veldig greitt å kunne engelsk.

I: Er det nokon forskjell på gutar og jenter, trur du?

R: Nei=, det trur eg ikkje, eigentleg. (01.51)

I: Du har flinke og mindre flinke på begge sider?

R: Ja, på begge sider.

I: Er det noko med engelsk du= synest du er flink til?

R: Eh-- Tja, eg greier å forstå engelsk.

I: Det synest du ikkje er vanskeleg?

R: Nei.

I: Kva synest du *er* vanskeleg då?

R: Eh-- .. Grammatikk, å snakke rett; sånn å snakke rett konstant=, over lengre tid.

I: Skrive, då? Korleis synest du det er?

R: Skrive, det går som regel fint. Det er ein del feil, men= det går fint.

I: Ja. Kan eg spørje deg sånn ca. kva karakter du ligg på?

R: Eh-- Fire.

I: Både i munnleg og skriftleg?

R: Eh-- I munnleg har eg fått fem for eg snakkar masse.

I: Å ja!

R: Eg snakkar ikkje så bra, men eg snakkar masse.

I: Ja, men då ligg du no ikkje dårleg an?

R: Nei.

I: Og fire i skriftleg er jo ikkje nokon dårleg karakter!

R: Nei.

I: Det er bra! Har du lyst til å bli flinkare i engelsk?

R: Eg ser det ikkje som nødvendig å vere flink i engelsk. Eg synest eg får fram det eg meiner= både skriftleg og munnleg, og eg forstår kva andre prøver å få fram, så eigentleg, eg ville klart meg no, trur eg. Men, ja-- (03.08)

I: Synest du at du får noko råd eller hjelp på skulen til korleis du kan bli flinkare= i engelsk?

R: Ikkje anna enn at: «lær ord» og «ord er viktig» og sånne ting. Men det er ikkje nokon strukturell læreplan på korleis vi skal bli flinkare. Det er berre= dåkke må jobbe med orda!

I: Ja, jobb meir?

R: Jobb meir.

I: Veit du kva ein læringsstrategi er? Har du høyrte det ordet før?

R: Ja. Det har eg høyrte, ja. Det er når-- Er ikkje det når læraren har=, eller-- Du har sånn VØL-skjema og så har du BISON-overblikk og sånne ting. Vi hadde ein del på barneskulen, men aldri hatt nytte av det, anna enn når vi hadde det i timane. Fekk beskjed om å bruke det.

I: Men har du fått-- For då veit du kva læringsstrategiar er, ein kan lære på ulike måtar.

R: Ja.

I: Men har du fått vite noko om korleis ein kan lære språk, altså strategiar som går konkret på det å lære *språk*?

R: Nei, ikkje som eg kan hugse.

I: Kva slags heimearbeid er det forventa at du gjer= i engelsk?

R: Det er forventa= at vi gjer det som står på planen. Som regel er det tre-fire oppgåver i oppgåveboka vår. Eh= av og til så er det å skrive ei halv side om eit tema, sist var det eteforstyrrelsar eller noko sånt. Og då var det jo to stykke som hadde gjort det og resten hadde berre oversett det på planen. (04.49)

I: Okei?

R: Så då måtte vi gjere det på nytt igjen, og då gjorde vi det fordi vi ikkje ville bli skrivne ned. Men=, ja-- Engelskfaget er ikkje det som blir prioritert høgast opp av faga, trur eg.

I: Nei, det var det eg skulle til å spørje om, om det var eit bevisst val at elevar prioriterte andre lekser?

R: Ja=, den veka så hadde vi matteprøve så det blei øvd litt til den, trur eg. Men eg trur generelt så blir engelsk nedprioritert, engelsk og RLE trur eg. Dei ligg nedst.

I: Får de vere med å påverke noko kva slags lekse de skal ha?

R: Nei, veldig sjeldan.

I: Har alle i klassa same lekse, trur du, i engelsk? Har de ein felles arbeidsplan som alle har?

R: Vi har felles arbeidsplan. Før=, så var det sånn at det var ei enklare engelskbok for dei som trengde det. No, så er det sånn at eg trur alle har same bøkene, men nokre får gå ut i timane og ha sånn, liksom privat, eller ikkje privat, men -- [Dei får meir hjelp.]

I: Dei får meir hjelp?

R: Så går det tre stykke ut på eit grupperom med ein eigen lærar, og så får dei masse hjelp. Så er det ein lærar igjen inne med resten av klassa.

I: Så då er det to lærarar, to engelsklærarar i alle engelsktimane då, eller?

R: Nei, eg trur ikkje det er i alle engelsktimane. Men det er i nokre at det kjem ein slik hjelpelærar for å ta ut nokre.

I: Kva tenker du om dei som er flinke i engelsk? Får dei noko å strekke seg etter?

R: Vi har jo ei som er kjempeflink i engelsk. Ho tok 10. sitt pensum i fjor, og begynte på vidaregåande i år. Så ho får sikkert bryne seg på vidaregåande pensumet. Men viss du= ikkje er så flink, men berre ligg over vårt gjennomsnitt på skulen, klassa vår, så trur eg du berre må gjere våre lekser. Eg trur ikkje det er noko oppfølging.

I: Du får ikkje noko anna lekse i staden?

R: Nei, det trur eg ikkje.

I: Snakkar læraren engelsk i engelsktimane?

R: Ja=, ho snakkar=, ho prøvar å snakke engelsk. Viss ho ser at det er nokon som ikkje forstår, så gjentek ho det på norsk. Men ho prøvar å snakke engelsk. (07.09)

I: Elevane, då? Snakkar de engelsk?

R: Eh-- Når vi får beskjed om å snakke engelsk.

I: Det betyr at de gjer det ikkje konsekvent?

R: Nei, når vi sit og gjer oppgåver for eksempel, så snakkar vi norsk. Viss vi snakkar høgt i timen, så er det nokre som begynner på engelsk, og så veit dei ikkje kva dei skal seie, og så «kan eg ta det på norsk, please?» Og nokre gongar går det og andre gongar får dei ikkje lov til det. Men= ja--

I: Det er jo sånn i alle fag at de har nokre læringsmål som de skal nå. Veit du kva som er måla i engelsk, kva de skal kunne?

R: Nei, eg veit veldig lite om kva vi skal kunne i dei fleste fag.

I: Så lærarane snakkar ikkje så mykje om det?

R: Det er av og til det kjem kommentarar at dette står på læringsplanen, men det pleier ikkje å sitje igjen kva som stod på læringsplanen, for det kjem sjeldan, det er berre innimellom.

I: Skriv de noko eigenvurdering= der du må vurdere seg sjølv i engelsk? Kva du kan og kva du skal jobbe meir med og sånne ting? (08.15)

R: Eh--

I: At de har noko system på det?

R: Nei. Einaste gongane vi vurderer oss sjølve det er-- Innimellom så har vi sånne små presentasjonar der vi må vere med å stille kriterier på kva som skal bli-- Eller liksom= kva vi skal sjå etter.

I: Kva som skal bli vurdert?

R: Ja. Men det er stort sett det same, og det er det som blir vår eigenvurdering, trur eg.

I: Kjenneteikn på måloppnåing, er det eit uttrykk du har høyrte?

R: Nei.

I: Når de har munnlege presentasjonar, så seier jo du at det er nokre ting ein ser etter. Får de vite noko om kva som skal til for å komme på middels, kva som skal til for å komme på høg? (09.00)

R: Ja. Ja.

I: Korleis blir det gjort?

R: Av og til så får vi ut sånne ark der det står karakter 1 – 2, 3 – 4 og 5 – 6 og så tre kolonnar nedover. Og så står det kriterier for å få 1 og 2, 3 og 4, 5 og 6 og så set ho ((læraren)) kryss på dei forskjellige punkta nedover XXX og så vil ho «summere» dei opp igjen.

I: Men når du skal førebu deg på ein slik munnleg presentasjon, brukar du desse stikkorda då, på førehand?

R: Nei. Stikkorda går som regel på uttale, kontakt med publikum, om vi fomlar med ting og ark og sånne ting, det går ikkje så masse på innhaldet.

I: Får de noko tilsvarende på skriftleg, når de skal skrive tekstar? (10.01)

R: Skrive tekstar, det-- Når vi skriv tekstar heime, så berre held vi opp boka, så ho ser at vi har gjort det, men ho les ikkje over dei.

I: Men no tenker eg på dei tekstane som du får karakter på?

R: Å ja, nei, der får vi berre oppgåvene og så får vi ein kommentar på slutten. Oppgåvene startar, og så skriv vi og leverer inn, og etter ei veke eller to så får vi tilbake med ein liten kommentar på slutten.

I: Får de noko framover-- Altså råd for seinare skriving, korleis du skal bli flinkare å skrive?

R: Ja, sånn jobb med verb og= jobb med samansette ord eller setningsbygging og sånt.

I: Så læraren plukkar ut litt sånne typiske feil som du gjer?

R: Ja.

I: Diskuterer de noko med engelsklæraren korleis timane skal vere? Får de vere med og påverke korleis de jobbar? (10.58)

R: Nei, ho har ein plan for det før timane.

I: Kva gjer du for å lære deg nye ord= på engelsk?

R: Eg gjer egentleg veldig lite for det, eg har ikkje sett det som prioritert fordi eg har ikkje sett det som nødvendig.

I: Korleis vil du beskrive ordforrådet ditt sånn som det er no, då?



R: Eh-- Eg vil beskrive det som godt nok.

I: Du har det du treng?

R: Eg har det eg treng pluss litt.

I: Viss du skal prøve å beskrive ein typisk engelsktime i di klasse, korleis er den?

R: Vi kjem inn og set oss ned, og brukar litt tid på å finne fram bøker og komme til ro og sånt. Og så seier ho at vi skal slå opp på den sida i teksten, og så spelar ho av teksten på CD. I det seinare har vi begynt å ha to tekstar kvar veke for at vi skal bli ferdig med boka. Og då går omtrent heile timen på å først høyre teksten, og så lese teksten, og så gjere sånne *Let's talk-* eller *Work with words-* oppgåver.

I: Når de har slike *Let's talk*, er det slik at de snakkar i grupper då, eller?

R: To og to. Med den partneren ein sit med. Og det er som regel slik at den første engelsktimen i veka går med til å lese teksten og gjere dei små oppgåvene. Så, dei andre engelsktimane går med til å gjere oppgåver i oppgåveboka. Men det er ikkje veldig effektiv jobbing, så det blir ikkje gjort så masse i timane.

I: Er det andre måtar du tenker at de kunne jobba med engelsk i timane på, som de ikkje gjer?

R: .. Nei, eg trur eigentleg at det vi gjer, det er ein god måte å gjere det på. Hadde vi gått inn for det, og verkeleg tenkt at engelsk, det er bra for det må vi kunne masse-- Men vi manglar litt den !spiriten.

I: Riktig. Men får de velje litt sjølve, for du seier jo at de har ein eller to tekstar, er de noko slags valmuligheiter på kva slags tekstar de får lese?

R: Nei, vi berre tek det som står i boka, startar først i boka og går utover.

I: Les de noko-- Hugsar du kva slags læreverk de har, forresten? Kva det heiter? Er det ei eller to bøker?

R: Det er ei bok. Den heiter *New Flight*, kan det stemme?

I: Det er det noko som heiter, ja. Les de bøker, for eksemel romanar, på engelsk?

R: Vi leste <X Holes X> no.

I: Og då las heile klassa same boka?

R: Ja. Viss du hadde lese den før, eller syntest den blei altfor lang, eller den blei veldig kjedelig, så kunne du få lov til å lese ei anna bok, men mesteparten las den. (14.11)

I: Les du bøker=, engelske bøker, som ikkje har noko med skulen å gjere?

R: Eh= eg gjorde det før, då las eg masse. Tjukke bøker. Fordi engelsk var kjekt å lese. Det er kjekkare enn å lese norsk, for det er meir ord og sånn. Men no har eg gått litt tilbake på lesinga, så no-- Viss eg les, så les eg på norsk, men som regel ser eg film eller spelar med folk på engelsk.

I: Viss du skulle gje noko råd til desse som underviser i engelsk, kva ville du sagt til dei? Er det noko du synst dei burde forandra på, eller kunne gjort annleis? For du har jo sagt fleire gonger at du ikkje føler at det er den store= inspirasjonen til å jobbe med det, er det noko dei kunne ha gjort for å bøte på det?

R: Viss du hadde stilt meir krav til at vi måtte lære det, hatt prøver=, gloseprøver og sånt, som talte på karakteren, som faktisk gjorde at vi måtte gjere ein innsats viss vi ville ha ein god karakter. For no er det som regel berre skrivedagen som tel, og det andre det gjer ein berre som tidsfyll-- Eh= --

I: Men korleis får de-- Kva er det som er grunnlaget for å setje karakter i munnleg engelsk, då=, veit du det?

R: Vi har nokre munnlege presentasjonar=, dei trur eg tel masse, og så har du-- Viss du snakkar i timane--

I: Ja. Men viss du snakkar i timane, tel då sjølve aktiviteten meir enn kor flink du er, kor god uttale du har?

R: Eg trur det. Viss du er skikkeleg god i engelsk, men ikkje snakkar, så får du-- Så kan du få like god karakter som ein som ikkje er så god i engelsk, men som snakkar masse og prøver å vise at eg torer å snakke engelsk. Eg er sikker på min engelsk, eg veit den ikkje er så god, men eg brukar den.

I: Noko anna du har lyst til å seie om engelsk, noko eg ikkje har spurt deg om?

R: Nei, det går fint.

I: Du har ikkje tenkt å bli engelsklærer, forstår eg? @

R: Nei, det har eg ikkje tenkt @

I: På skjemaet du fylte ut var det nokre ord der du kunne velje kva du syntest som passa. Då har du valt kjedelig, nødvendig og utfordrande. Når du seier utfordrande, kva legg du i det ordet? Kva betyr det for deg? (16.47)

R: Det betyr at grammatikk og verb er vanskelig.

I: Så det er utfordrande i forhold til nivået, rett og slett?

R: Ja.

I: Men kva kunne vore gjort for at du ikkje skulle synest at engelsktimane var kjedelege? .. Kunne de ha jobba på andre måtar? Er det andre ting de kunne gjort i staden eller i tillegg?

R: Sånne-- Sjå filmar og skrive referat, for eksempel. Som gjer at vi får noko kjekt, men gjer noko skikkeleg med det etterpå. Vi såg Romeo & Julie, og skulle skrive oppgåve til det, men det er jo Romeo & Julie-- @ Det er jo ikkje så spennande @

I: Men ser de ikkje filmar som er retta mot dykk som eit ungt publikum?

R: Nei.

I: Har de spurt om de kan gjere det?

R: Ja.

I: Kva er argumentet for å seie nei, då? For læraren, trur du?

R: Dei er redde for at vi ikkje kjem til å jobbe godt nok med det etterpå uansett, så då blir det berre kosetime og vi får ikkje gjort noko vetig ut av det. Men vi får ikkje gjort så masse vetig ut av dei vanlege timane heller, så-

I: Men du tenker at viss du fekk sjå ein film som du likte, så ville du bli motivert til å jobbe meir?

R: Det er betre med belønning, og så jobbe for belønninga, enn å få sjå Romeo & Julie, som vi då ikkje-- Vi er ikkje veldig motiverte, ikkje veldig stor motivasjon for å sjå Romeo & Julie og så jobbe med Romeo & Julie-- @

I: Det kan eg sjå.

R: Ja.

I: Skal vi sjå, om du har skrive noko meir som eg vil spørje deg om – ((finn fram papir). Du skriv jo at du kjem til å gå på studiespesialiserande og ha engelsk då, ser du føre deg at du skal bruke engelsk til noko etter vidaregåande?

R: Nei, eg skal gå realfaga, og så skal eg bli—Ja, ingeniør og såne ting.

I: Men viss du er på realfagssida, ser du føre deg at du kunne hatt ein jobb der du hadde engelsk som arbeidsspråk seinare?

R: Eh-- .. Det kan vel gå, og eg trur eg skulle klart meg ok med det. Hadde eg lært dei rette uttrykka for dei forskjellige tinga på engelsk, så skal ein ikkje sjå vekk ifrå det. Men eg trur eg skal prøve å finne meg ein jobb med norsk språk. Ja.

I: OK. Då stoppar vi.

## ID 06 (f)

I: Kan du seie litt om kva du synest om engelskfaget? Og her må du berre vere heilt ærleg.

R: Ja @, det er vel litt forskjellig. Sånn som vi har det på skulen så synest eg det er litt= kjedelig. Men det er jo ikkje fordi eg synest det er vanskelig, det er fordi eg synest det er veldig= enkelt. Og det blir-- Eg synest det er veldig kjedelig, i timane spesielt. .. Faget, eller språket, har eg ikkje noko imot på ein måte.

I: Kan du komme med eksempel på !kvifor du synest det er kjedelig i timane? Kva er det du ikkje likar?

R: Det er berre det at det er litt enkelt, og det er litt-- Og tekstane vi har i boka og sånn, dei er så kjedelege at-- Det er rett og slett litt sånn Peter has a dog. It was his favourite dog. Ikkje sant? Eg skjønner at vi er på så ulike nivå, alle saman, så eg skjønner jo at= det er ein grunn til at vi er på akkurat det nivået, og eg skjønner at eg kanskje har kome litt ovanfor, men eg synest fortsatt at det er veldig kjedelig.

I: Klarer du å hugse då du begynte å lære engelsk=, på barneskulen?

R: I barnehagen, sikkert. Eg tok det opp veldig, med lesing og sånn. Engelsk og. Så på VHS-filmar spelte eg tilbake og høyrte på engelsk og norsk og tekstar, og lærte meg å lese veldig fort, eigentleg. Både engelsk og norsk.

I: Så du opplevde ikkje då heller at du syntest at det var noko vanskelig?

R: Nei.

I: Kva er du flink til i engelsk, då? Synest du sjølv?

R: .. Eg får no til å prate, då. Skrive. Det er eigentleg ingenting eg slit noko særleg med.

I: Ikkje noko du synest er spesielt vanskelig?

R: Nei, faktisk ikkje. Eg trur eigentleg eg !kan språket like godt som norsk, men får kanskje ikkje seksarar på alle skrive dagar og sånn, men det er litt fordi eg er ikkje så flink til å lage historier, på ein måte. Eg synest eg kan språket, eigentleg.

I: Men betyr det at du ligg og sånn og vippar mellom fem og seks?

R: I munnleg har eg seks og i skriftleg har eg sikkert fem, eg veit ikkje om eg får seks for vi har ikkje hatt sånn skrive dag enda. Så eg får sjå kva eg får på den. (02.16)

I: Men når du seier at du ikkje er flink til å lage forteljingar og sånt, har de berre sånne skriveoppgåver? Du kan ikkje skrive meir sånn= sakprosa tekstar?

R: Jo, vi har sakprosa, sjølvsagt. Det er sånn, viss vi har skrive dag eller tentamen, så har vi som regel ein dag med sakprosa og ein med skjønnlitterær. Vi får som regel på skrive dagen velje mellom alt innan sakprosa, for eksempel essay, kåseri, intervju og alt. Det er veldig mange oppgåver og sånn, men eg føler ofte at med mindre vi har tentamen og får sånne eksempel på eksamensoppgåver, der synest eg det kan vere litt sånn utfordringar, men elles så synest eg det er så vanskeleg å skrive ein tekst når alt du får er litt sånn write a text about someone who gets lucky Ikkje sant? @

I: Ja, du må sitje og dikte ei historie?

R: Ja, eller ein saktekst om «*About bullying*» ikkje sant, det er liksom-- Då sit du og-- Du har litt lyst til å kunne lese deg opp på det, at det er noko meir-- Om mobbing i ditt nærmiljø eller noko som hadde vore meir konkret. Og meir sånn som ein gjer på ei eksamensoppgåve, at ein kan lese seg opp til det, eller at ein kan ha noko å tenke over. Du kan gå i ein million retningar, på ein måte.

I: Og då blir valet vanskelig, på ein måte?

R: Ja, og då blir det og ein del at ein sit der og synest at det er så kjedelege oppgåver og liksom berre skriv og blir ferdig med det. Ein blir ikkje interessert.

I: Nei, det skjønar eg. Synest du at lærarane er flinke til å gje råd eller tips om korleis du kan bli flinkare i engelsk?

R: Jo, læraren min gjev jo meg-- Har vel sikkert gitt meg nokre råd oppgjennom åra, men= eg veit ikkje. Kanskje meir råd om korleis eg kan skrive betre og sånn, for rettskriving og tale og sånn har eg eigentleg ikkje så= masse feil på, på ein måte. Kan av og til få noko sånn-- Sjølv sagt seier ho til heile klassa at ein kan lese bøker på engelsk, sjå filmar på engelsk, prate engelsk med venner, altså sånt som ho seier til alle.

I: Men når du har skrive tekstar som du får tilbake, får du noko konkret på-- I forhold til korleis du skriv, kva bør du ta tak i, korleis kan du skrive betre?

R: Jo, det pleier ofte å stå sånn=, viss eg for eksempel har hatt-- Ein gong stod det for eksempel they're og their, at eg hadde eit par feil på det, og då skriv ho på ein måte at-- Jobb med dei forskjellane. Eg hadde sikkert feil på det i åttande eller noko. Det er no sånn.

I: Ordet læringsstrategi, har du høyrte det nokon gong? Veit du kva det er? (05.18)

R: Nei, men eg kan no skjønne kva det betyr.

I: Opplever du at du har lært noko på skulen om *korleis* ein skal lære eit nytt språk? For vi lærer jo ikkje likt, sant, vi lærer jo på ulike måtar? Er det noko som det er fokus på i engelsktimane?

R: Korleis vi skal lære engelsk?

I: Ja, det er jo annleis å lære engelsk enn å lære matematikk, ikkje sant? Du må jobbe på ein annan måte når det er eit språk?

R: Ja, men eg veit ikkje. Eg trur ikkje akkurat vi har gått gjennom nokon gong, sånn at vi skal-- Kva (som blir den beste måten for oss.

I: Kva slags heimearbeid er det forventa at du gjer i engelsk?

R: Heimearbeid, der kan eg vere heilt ærleg at det gjer ikkje eg så mykje av fordi-- Det er jo forventa, det er ofte sånn at det blir eit par oppgåver i Workbook, og så blir det noko-- Les den sida som vi gjer i timen eller noko, men det er ikkje noko vanskeleg oppgåve eller det er ikkje noko utfordrande. Det er som regel berre sånn-- Omsett desse fire setningane til norsk og les den sida her på ein måte.

I: Men i og med at du synest at lekse er enkel, har alle i klassa same lekse?

R: Ja.

I: Kva tenker du om det, i forhold til at de er på ulike nivå?

R: Det tenker eg er litt dumt, eigentleg. Det har eg tenkt på. Altså=, kanskje det blir litt mykje arbeid for læraren, ein treng jo ikkje sjekke lekse, men om eg hadde vore læraren hadde eg no tenkt, og eg ville verkeleg at dei skulle forbetre seg, då hadde eg no gitt dei som er litt sånn enkle, eg hadde gitt dei nokre oppgåver og sagt at eg kom til å sjekke det, faktisk.

Og dei som ligg litt høgt oppe, hadde eg kanskje-- Dei som kanskje interesserer seg litt og sånn, dei hadde eg kanskje gitt nokre meir avanserte tekstar, kopiert noko, eller-- Gjort noko sånn, fordi-- Eller gitt dei litt forskjellig, ikkje berre sånn, skrive på planen; gjer dei to oppgåvene. Eg veit ikkje, eg tenker at det er ein betre måte å nå elevane på. Eller få dei til å ville arbeide om du gir dei litt eigne oppgåver.

I: Det trur eg du har helt rett i. Har du prøvd å seie dette til engelsklæraren? Ville det vere noko hjelp i? (07.30)

R: I fjor sa vel vi, eg og nokon, at vi kanskje ville ha det litt vanskelegare, og då fekk vi nokre lesebøker, men dei var litt kjedelege, dei og. Og då fekk ikkje vi oppgåver vi skulle gjere i dei, av ho, då var det berre sånn berre jobb litt på planen eller i dei bøkene de har fått. Og så sat vi liksom og bladde i den boka, eg er jo ikkje ein stad i denne boka, skal eg berre ta ei tilfeldig oppgåve og lese ein tekst? Ikkje sant? Så det vart litt tull, og det blir jo vanskeleg for ho å passe på fire stk. som hadde fått sånne bøker og resten av klassa si lekse og sånn då.

I: Lånar de engelske bøker på biblioteket, der de får velje sjølv? Som de skal presentere eller skrive om?

R: Vi har gjort det, sikkert en eller annan gong. No las vi ei sånn bok som ho hadde valt ut, fordi vi skulle lese ei bok i tiande. Men den var jo ufatteleg kjedelig og @, ei barnebok.

I: Men las alle same boka?

R: Ja, alle las same boka, og det eg syntest var litt kjedelig med det, var at-- Eller, vi fekk to bøker å velje mellom, den eine var ikkje så mange eksemplar av då, og så var det ei som heitte Holes som alle saman fekk. Det var ei kort, lita pocketbok, og det er eigentleg ein barnefilm, og= eg syntest den var ufatteleg kjedelig. Eg las den, og så såg vi filmen.

Den andre boka las eg litt igjennom, den og var ei barnebok på ein måte, og det var litt sånn-- Eg skjønar at alle ikkje er heilt på same nivå og sånn, men då fekk !vi lov til å gå på biblioteket og velje, då, nokre av oss. Men eg veit ikkje, eg trur ikkje eg las ferdig den eg fann, heller, det var vanskeleg å finne noko.

I: Det er jo sånn i alle fag at de har nokre mål som er fastslegne, kva ein skal lære. Veit du kva du skal lære i engelsk? Har du fått vite det på skulen? (09.15)

R: Det kan hende, eigentleg, eller det kan hende at ho av og til seier det--

I: Men det er ikkje slik at du kan seie det til meg no at du hugsar det? At du veit kva som er måla for 10. klasse?

R: Eg veit jo at vi skal-- Eg veit ikkje kva som er måla for tiande, eigentleg. Eg burde sikkert vite det, då. Viss eg tenker over det vi jobbar med, så er det det at vi les desse tekstane og sånn. Det er sikkert noko ulike-- At vi skal og lære å seie noko i presens perfektum eller preteritum, men det veit eg ikkje, eigentleg.

I: De har jo arbeidsplan ikkje sant? Står det mål for kvart fag på den? Sånn for kvar veke?

R: Eg trur kanskje det. Eg er vel kanskje ikkje så flink til å lese engelskplanen då, men det står vel kanskje sikkert at du skal jobbe med preteritum eller noko, det trur eg pleier å stå, og så eine oppgåva har med å gjere eit verb, å bøye det til preteritum eller noko, sikkert. Men det pleier ikkje å stå kva vi må lære for året, det har eg ikkje høyrte noko om.

I: Så då har i alle fall ikkje de noko veldig bevisst forhold til det?

R: Nei, eg trur ikkje det. At vi veit at «åh, no må eg få lært meg dette her ut året,» på ein måte? Nei.

I: Har de noko eigenvurdering i engelsk? Der elevane må vurdere seg sjølve, på kva de kan og korleis de ligg an?

R: Kva?

I: At de skriv noko=, i forbindelse med utviklingssamtale for eksempel, at de må skrive om dykk sjølve i dei forskjellige faga?

R: Nei, eg trur ikkje det.

I: Kjenneteikn på måloppnåing, veit du kva det er? Viss du for eksempel skal ha ein munnleg presentasjon, får de vite kva som skal til [for å komme på] middels eller på høg? (10.57)

R: [Ja, det får vi.] Ja, vi får sånne ark, det er sånne standardark der det står 5 til 6 for eksempel, står det liksom=, prat høgt og tydeleg og litt sånn. Det får vi i alle fag, sånne ark, når vi har presentasjonar.

I: Brukar du dei når du skal førebu deg til noko? Ser du på dei?

R: Nei. Fordi eg tenker eigentleg at alle skjønar at når dei har sett på folk framføre, og dei har sett kva ulike karakter folk får, alle skjønar at brukar du arket for mykje, då får ikkje du seksar, ta ned arket; kan du få seksar. Prat tydeleg og sånn-- Alle skjønar--

I: Kva som skal til?

R: Alle skjønner kor langt dei greier å nå, på ein måte, merkar eg. Alle veit liksom, alle seier eg håpar eg får-- Så klart, ligg du på trear, så seier du at eg håpar eg får ein firar på denne, for denne har eg øvd mykje på, kan eg høyre folk seie. Men på ein måte, dei veit at dei ikkje kan nå 5-6 på ein måte, fordi dei greier ikkje å gå vekk frå arket, eller dei greier ikkje å prate så tydeleg eller-- Det er sånne ting. (11.53)

I: Diskuterer de noko i klassa med læraren, korleis undervisninga skal vere? Får de vere med å bestemme= korleis de skal jobbe med engelsk?

R: Kan hende det av og til kjem opp noko sånn at= korleis vi skal gjere noko, men det er jo eigentleg berre det same nesten, eigentleg. Kan hende vi har blitt spurt ein gong, liksom, vil de heller at vi skal gjere det sånn, vil de heller at de skal bestemme kven de skal jobbe med, ja. Men det er ikkje mykje sånn. Det er meir sånn, berre, no les alle saman med den som sit ved sidan av, på ein måte. <X Det er ein engelsktimeX>

I: Men viss du tenker på kva som er ein typisk engelsktime i di klasse, kva er det som skjer då, i løpet av ein time?

R: For meg er det eigentleg=, heilt ærleg, sitte der litt=, vi høyrer kanskje på ein CD, les teksten, og så får vi som regel-- Spesielt no er det sånn at vi skal-- No i det siste, at vi må kjapt, vi må ha to tekstar i veka fordi vi må bli ferdig med boka på ein måte @. Så vi høyrer det på CD og så skal vi lese med den som sit ved sidan av. Så eigentleg endar det jo opp med at ein sit og liksom les litt og mumlar litt.

For eksempel den eg sit ved sidan av no, har ikkje noko interesse for å lese heller, og tekstane har ikkje eg så stor interesse av heller, så vi sit jo på ein måte berre der og kanskje går gjennom eit par setningar. .. Det einaste som-- Diskutere tekstar med den du sit med, det er einaste der vi faktisk eigentleg gjer ein del. Såne Let's talk spørsmål, der vi skal diskutere, får spørsmål som vi skal diskutere og ikkje skrive ned, det føler eg hjelper ein del. At ein ikkje skriv ned svara på spørsmåla, men diskuterer med den som sit ved sidan av, då føler eg at alle saman pratar. (13.40)

I: Snakkar de engelsk, alle, då, i timane?

R: Eh= Mesteparten av tida. Viss ein får eit spørsmål er det ofte folk tar opp handa og snakkar norsk, det kan no eg og av og til gjere, så seier ho at vi må snakke engelsk. For vi gløymer det, eg veit ikkje, det føldest berre som vi sit i ein norsktime av og til. Vi høyrer engelsk CD-ar, så det er så rart korleis alle saman tar opp handa og begynner å prate norsk.

I: Men snakkar læraren engelsk, då?

R: Ja, som regel, ja.

I: Viss de skal ha undervisning om grammatikk og sånne ting, snakkar ho engelsk då og?

R: Vi har ikkje så veldig mykje om grammatikk, ofte. Sikkert ikkje så mykje som vi kanskje burde. Det er jo av og til, etter ein skrive dag pleier ho å skrive opp på tavla litt sånn feil som dei fleste har hatt og sånn. Vi pleier ikkje så ofte å gå gjennom sånne reglar og= korleis ein skal bøye ting og sånn, det pleier vi ikkje å gå gjennom, sjølv om eg synest vi burde kanskje gå gjennom det på grunn av visse andre.

I: Men= sånn som det høyrst ut på deg, så synest jo du at engelsktimane er ganske kjedelege og lite varierte?

R: Ja.

I: Viss du fekk bestemme og fekk ønske, kva slags andre aktivitetar kunne de ha gjort for at dette skulle bli eit meir inspirerende fag?

R: Eg veit ikkje--

I: Er det andre typar aktivitetar de kunne ha gjort? (15.02)

R: Vi kunne jo--

I: Må de følgje boka så mykje, for eksempel?

R: Nei, det synest eg ikkje vi burde. Og så synest eg vi burde prøve å få prata meir med kvarandre, for eg tenker at <EMPH engelsk er ikkje berre å lese opp ein tekst EMPH>. Eg tenker jo at for at vi faktisk skal ha bruk for det, må vi kunne kommunisere med kvarandre. Og det er det eg tenker, at viss ein faktisk kommuniserer, då får--

Eg merker for eksempel at den som sit ved sidan av meg no, ho er ikkje så veldig flink i engelsk, når ho les teksten er ho berre heilt vekk frå språket, nesten. Men når vi pratar, då kjem ho meir inn i det, brukar meir ord frå teksten og då hugsar ho og teksten betre, merkar eg. Så når vi les og sånn, så spør eg ho spørsmål etterpå, Let's talk vi må gjere, og då-- Kva var det den handla om, no igjen? Ikkje sant? Og viss vi har diskutert det litt eller noko, då blir det lettare.

Eg synest vi burde gjere meir sånne ting, og eg synest kanskje at læraren ofte burde ha meir= litt meir !kontroll over elevane sine. Ikkje det at-- Vi er ikkje ei bråkete klasse eller noko, litt kontroll over at visse folk faktisk pratar og gjer det. Og eg synest at vi skal !lese mindre, tekstane, at vi skal mindre lese dei opp for kvarandre, for det er eigentleg !alt vi gjer, på ein måte. (16.19)

I: Men har de hatt noko sånn-- Du snakka jo om skriftleg, at de har tentamen og litt sånn, prøvd på eksamensoppgåver og sånn, men har de noko slags prøvemunnleg eksamen i engelsk?

R: Ja, det har nokre av oss fått, ja. Eg var på det.

I: Korleis var det?

R: Det var greitt. Eg syntest det var betre enn når vi elles har hatt framføringar. Det eg synest er rart er at dette året har vi ikkje hatt så mange framføringar i nokon av faga, men sånn vanleg framføring er det å gå gjennom noko litt fort, og det er litt sånn-- Eg syntest det var mykje kjekkare då det berre var oss, eller berre meg og læraren min og ein annan lærar. Då diskuterte vi det etterpå og då følte eg på ein måte at eg kunne= få meir fram det eg ville med presentasjonen, enn at eg stod--

I: Framfor klassa?

R: Ja, framfor klassa, eller berre framfor dei. Så eg syntest det var litt sånn greitt å kunne diskutere faktisk det du har framført for du har sete og jobba med det og det er mykje du ikkje får tatt med. Du vil kunne forklare det, for tenk om du står og seier noko som ikkje kan bli godt nok forklart, sant? Læraren blir forvirra= og det påverkar karakteren din; så kan du sette deg ned, så kan du diskutere og forklare alt du har meint og faktaene dine, kor du har det frå og litt sånn forskjellig. (17.38)

I: Den munnlege karakteren som de får i engelsk, veit du kva som er grunnlaget for den? Kva lærarane ser på når dei set den karakteren?

R: Sånn=, hovudkarakteren?

I: Ja.

R: Ser jo sjølvsagt på uttalen og sånn, eg trur det er veldig mykje sånn som kor mykje vi rekk opp handa i timane, fordi i klassa mi så er eg den einaste som rekk opp handa i engelsktimane, nesten. Som gjer det kvar time, og det har ho sagt til meg, litt difor eg får seksar. Fordi eg har god uttale og sånn, seier ho, men-- Eg veit ikkje, eg føler liksom--

Eg merkar med venner av meg, som ligg på sånn 3 og 4, det blir meir sånn som !aldri har opp handa, eg veit ikkje-- Då går det jo ein del på kor mykje dei har opp handa og sånn, men eg føler ikkje at det blir så ofte sjekka på kor god uttale dei har. Og korleis uttalen vår er, det føler eg ikkje blir så ofte bra sjekka som det kanskje burde; kanskje nokon har forbetra seg eller-- Ikkje sant? Og så er det litt sånn= nei, eg torer ikkje rekke opp handa, men så kan dei eigentleg prate engelsk veldig bra.

I: Men dei som ikkje torer eller ikkje vil rekke opp handa og snakke så mykje i timen, får dei nokre andre sjansar til å vise=, altså at læraren tek dei ut i mindre grupper, eller?

R: Nei, men vi har jo-- Eg veit ikkje, vi har jo sånne munnlege framføringar. Vi har sikkert berre hatt ei i år, utanom eg og fire andre som hadde prøvemunnleg. Og då kan du jo vise deg fram, men då er det som regel-- Eg føler at folk er så-- Det er så mange folk som blir så flau, dei står liksom og ser ned på arket og vil bli ferdige med det, på ein måte. Det er jo noko !dei må jobbe med.



Og så føler eg kanskje at= eg synest at læraren vår burde !sjå det meir, og kanskje ta med nokon ut i gangen og prate med dei. Fordi då veit eg at dei kjem til å vise ho kva dei verkeleg kan, det har eg høyrte folk seie, at dei vil vise læraren meir kva dei kan for å forbetre karakteren, spesielt no i tiande, men det er så ubehageleg for dei å stå framfor alle.

Så eg veit jo og, då vi hadde prøvemunnleg, dei andre eg hadde med, så var det folk som fekk litt= mykje høgare karakter enn dei pleier å gjere på sånne framføringar. Og det var sikkert fordi det berre var to lærarar der; fordi det vart enklare for dei. Og dei må jo på ein måte bryte ut av dette skalet sitt på ein eller annan måte, men det å stå framfor ei heil klasse, det kjem ikkje til å forbetre deg i engelsk, trur eg. Du må kunne prate med nokon; ha ein samtale og ikkje at det står tjue andre personar og føl med på korleis du uttaler kvart ord og sånn, det trur eg ikkje hjelper nokon.

I: Og det blir jo ein veldig kunstig situasjon?

R: Ja. (20.20)

I: Viss du= skulle fortsette med engelsk, for du skreiv jo berre-- Eg spurte om du kjem til å studere engelsk seinare. Viss det står på den neste timeplanen, ja, skreiv du, og då tenkte du vel på vidaregåande?

R: Hm?

I: Du tenker at du skal ha engelsk på vidaregåande?

R: Ja.

I: Men etterpå, seinare, tenker du at du skal bruke engelsk til noko då? Kunne du ha tenkt deg å ha ein jobb der du hadde engelsk som arbeidsspråk?

R: Eg veit ikkje heilt, eller eg tenker-- Engelsk er eit språk som eg trur alle saman kjem til å få bruk for, men eg veit ikkje. Eg har jo tenkt mykje på det språket eg har valt, tysk, for eg tenker at det kjem til å bli best i arbeidslivet og at eg tenker at eg må-- Eg veit ikkje heilt korleis eg skal svare, for eg veit ikkje kva eg skal bli, men eg trur det er veldig mange yrke der ein kan få bruk for engelsk og eg trur-- Eg kjem ikkje til, når eg er ferdig på skulen, eg kjem ikkje til å gje heilt opp engelsk. Eg kjem til å fortsette å lese engelske bøker og sjå filmar og sånt, sjølv sagt. Eller kanskje, eg kjem ikkje til å prate like mykje engelsk, men eg kjem ikkje til å la det språket forsvinne, for eg veit at eg kjem til å få bruk for det på ein måte.

I: Heilt sikkert.

R: Ja, men eg berre føler ikkje at eg får bruk for det.

I: Nei, men det veit ein jo aldri. Men du kjem jo ikkje til å gløyme det du kan, det sit der?

R: Ja.

I: På skjemaet var det nokre ord der du skulle velje kva du syntest som passa på engelsk, og då har du valt enkelt og kjedelig.

R: Ja @.

I: Og det stemmer jo overeins med det du har sagt no, men det er jo mange andre måtar ein kan jobbe med engelsk på enn sånn som du beskriv timane dykkar. Kvifor blir ikkje det gjort, trur du? Eg tenker på at ein kan lage film, ein kan drive med rollespel--

R: Ja, det er jo litt det og, at ein kan ikkje alltid ha så store prosjekt. Sjølv om= kanskje eit rollespel kan hjelpe nokre betre, og framføring kan hjelpe nokre betre å jobbe med engelsk. Ikkje sant, nokre er likkje glade i rollespel, nokre er likkje glade i framføringar, det er så forskjellig, merkar eg, for alle. Vi har jo hatt rollespel sånn i niande, før, i engelsk, sånne ting. Då er det liksom nokre åh, kan ikkje vi berre ha framføring? og andre endeleg kan vi ha rollespel! Då treng det ikkje berre vere eg som står der, liksom. Eller, eg veit ikkje kva eg skal seie, men eg trur-- Eg synest det er eit vanskeleg spørsmål, men--

I: Men du er med på at i ei klasse så lærer jo elevar på veldig forskjellig måte?

R: Ja.

I: Og er det då måtar ein kunne prøvd å hatt timane meir varierte på?

R: Ja, men det er eg einig i, at det burde vere meir variasjon, men det er å vanskeleg å seie noko, for uansett kva måte du vel, så er det jo liksom nokre som ikkje kjem til å jobbe så bra med det som nokre andre, uansett, så eg føler at kanskje ein burde-- Ikkje dele klassa, men ein burde på ein måte prøve å gje elevane val. Er det nokon som har lyst til å ha ei framføring, er det nokon som har lyst til å ha eit rollespel, ikkje sant? Men då må du også seie at dei verkeleg må jobbe med det. Er det nokon som har lyst til å ta ein tekst, på ein måte, og berre forklare den, eller kanskje gje litt ulike oppgåver, om vi skal ha noko å jobbe med heime. Så kan vi liksom-- Så kan folk ta=, eller er det nokon som har lyst til å ta ein samtale med meg ((lærer)) ute på gangen, eller eitt eller anna. Eg synest alle burde få noko utav det, på ein måte.

I: Men er det umogleg å tenke at ein kunne gjere det, at elevane kunne ha fleire valmuligheiter? At ikkje alle gjorde det same? (24.00)

R: Eg synest ikkje det er så umulig. For eg føler at vi har så-- Eg tenker at vi har jo berre ein lærar, og det blir jo mykje styr for den eine læraren, sant, men eg tenker på kor mange timar i engelsk der vi nesten ikkje gjer noko, og det blir så tomt på ein måte. Eg føler at !EG lærer ikkje noko av engelsktimane, og dei som faktisk burde lære noko, eller-- Og folk som ligg nede på 2 og sånn=, dei får ikkje noko ut av det. Det er så mange timar der eg tenker at vi kunne gjort noko anna, utan at det måtte ha blitt så stort press på læraren. Der vi kunne ha førebudd oss heime og sånn. Og det er sånt som eg føler vi kunne gjort meir av i norsk og andre fag og.

I: Kunne du ha tenkt deg å bli engelsklærer?

R: @ Det er jo det å halde styr på alle desse ungene då--

I: Ja, det var det--

R: Det veit eg ikkje heilt, eigentleg. Kanskje? Eg !likar eigentleg faget, sjølv om eg har sagt at det er kjedelig og sånn.

I: Jo, men det er sånn at eg oppfattar deg, det er jo ikkje det at du synest at !språket er kjedelig, men meir kanskje aktivitetane.

R: Eg kunne sikkert-- Eg trur eg kunne greidd å vere engelsklærer og studert og sånn, men eg veit ikkje heilt om det-- Eg har såpass interesse for faget at eg kunne ha gjort det, men sånn som eg ser det blir i engelsktimar, då måtte eg jo ha forandra veldig på ting, på ein måte, om eg sjølv skulle ha likt å stå der. For eg ville jo ha likt veldig at eg visste at alle elevane fekk noko ut av det. (25.33)

I: Er det noko anna du har lyst til å seie, noko vi ikkje har snakka om som du synest må vere med?

R: Nei, eg veit ikkje heilt @.

I: Nei, du har sagt mykje du, no @ Viss du skulle ha gitt eit råd, då, til engelsklærarar, kva skulle det vere?

R: Eh=

I: Det har du jo forsåvidt gjort allereie, du har jo sagt mykje.

R: Ikkje vere så-- Ikkje følgje sånn boka, på ein måte. Og då meiner eg ikkje berre læreboka; prøv å gjere oftare ting som ikkje er heilt vanleg, og prøv å gje elevane eit inntrykk av at engelsk er noko som vi faktisk skal bruke i dagleglivet. Prøv å få elevane til å kommunisere med kvarandre på ein annan måte enn å berre stille spørsmål; What is Mary's dog's name? Ikkje sant? Det er litt sånn ufatteleg-- Altså, at dei skal kunne møte ein engelskmann på gata og faktisk kommunisere med han utan å= <EMPH Yes, the toilette is over there EMPH>. Ikkje sant?

I: @

R: Ja, men litt sånn, veldig-- @

I: Eg ser veldig godt kva du meiner @

R: Ja, og eg skulle ønske at fleire engelsklærarar kunne prøve å få elevane sjølve til å skjønne dette, at dei burde ha det i dagleglivet, fordi sånn som eg ser folk i klassa mi og sånn-- Det er folk som seier at dei skulle ønske dei gjorde det betre i engelsk, men får det ikkje heilt til. Men så tenker eg litt sånn, jammen prat litt engelsk, då, eller les ei bok eller noko sånt. Gidd ikkje. Dei gidd ikkje førebu seg, dei trur den einaste måten å førebu seg på er å møte opp i engelsktimane og lese det som står i boka, ikkje sant? Og så seier dei berre at dei blir ikkje betre i engelsk-- Ikkje sant, så då får dei berre vere på 2 og 3 då--

I: Men les du mykje engelske bøker utanfor skulen?

R: Eigentleg ikkje. Eg gjorde det meir før, på barneskulen las eg faktisk mykje engelske bøker, men eg ser meir film og tv-seriar, eg trur faktisk det er der eg har fått= eller forstått engelsk språk frå, då. Eg veit ikkje, eg trur det er litt ny generasjon og, at vi er så leie av bøker på ein måte--

I: Men er det noko de kunne gjort på skulen, brukt meir film? Og då tenker eg på sånne filmar som din generasjon likar å sjå. Kunne ein brukt det til noko?

R: Vi har faktisk gjort det, og det har jo vore sånn og fordi vi av og til utover halvåret, at vi av og til eit par gonger ser filmar, ikkje berre på grunn av at det har med eit spesielt fag å gjere, men litt fordi ein skal ha noko anna av og til. Og eg trur ikkje det hjelper så veldig, fordi folk-- En film, du sit liksom-- Du treng ikkje å høyre på alle orda for å forstå kva som skjer, du kunne sett ein fransk film, og du kunne blitt underholdt og forstått alt som skjedde, på ein måte. Folk i klassa min, dei kanskje berre ser på-- Dei les norsk tekst, ikkje sant, dei prøver ikkje å få noko ut av det.

I: Det blir berre underhaldning?

R: Ja, men det er ikkje sånn at leg sit og ser ein engelsk film og tenker kva betyr det ordet, det burde eg slå opp. Det er ikkje sånn, meiner eg, men eg trur ikkje !det er den beste læremåten. Det burde kanskje meir ha vore ein premie, når ein har fått det bra på ei prøve, på ein måte. For eg trur verkeleg ikkje at-- Eg trur ein kan lære bra av film og sånn, men eg tenker på alle i klassa mi, alle saman, dei som har toarar og, alle saman ser på engelsk tv-seriar, engelske filmar, spelar engelske videospel hele tida, og dei får ikkje femmarar og firarar, ikkje sant? Så eg trur ikkje det er den beste metoden, egentleg. Faktisk ikkje, sjølv om dei fleste folk ville sagt at dei vil ha fleire tv-seriar og filmar i engelsktimane, men eg trur faktisk ikkje dei kan sitje og få så mykje ut av det, det blir berre underhaldning og sånn, at dei sit ikkje og får med seg kvart ord.

I: Du hadde veldig mykje kjekt å snakke om, altså @.

R: Ja, det håpar eg! @

I: Men no er du fornøgd?

R: Ja.

I: Då stoppar vi.

## **ID 07 (f)**

I: Kan du først seie litt om kva du synest om engelskfaget?

R: Ja, eg likar det veldig godt. Då eg gjekk på mellomtrinnet, var eg veldig oppteken av å lære meg mest mogleg engelsk for å kunne syngje engelske songar @. Då elska eg engelsk, men det vart litt verre på ungdomsskulen. Det var vanskelegare, men= sjølv om det er vanskeleg er det fortsatt kjekt å kunne lære eit utanlandsk språk.

I: Hugsar du kva du syntest var vanskeleg?

R: I 8.? Det vart masse nytt, ja grammatikk og sånn. Det er grammatikk som er det vanskelegaste. Eg synest det munnlege, det tek eg ganske greitt, men det er meir det med grammatikk og sånn.

I: Men syns du det var eit stort hopp frå barneskulen til ungdomsskulen? Kor vanskelig det var?

R: Ja, eg syns det. Eg greidde meg veldig bra i 7. i engelsk. Eg hadde sånn trinn 3, mens alle låg på trinn 2. Men eg trur eigentleg-- Eg var veldig oppteken av engelsk, eg syntest det var kjekt. Så når eg kom på ungdomsskulen så mista eg litt interessa. Det kan hende det er det og.

I: Har du fått igjen noko av den interessa?

R: Ja=, litt no det siste året. Men=, ja, eg likar jo engelsk, men det er masse å passe på. Og dei stiller like krav til norsk som til engelsk. Man må passe på å rette alle sårne—Ja @

I: Viss du kjem opp i engelsk til eksamen no, er det krise for deg, eller tenker du at det er greitt?

R: Eg har lyst til å komme opp i engelsk. For eg føler ikkje at eg har snakka nok i timane, så eg har lyst til å vise meg på munnleg. (01.59)

I: Viss du prøver å hugse tilbake til då du begynte å lære engelsk. Kor tidleg på barneskulen begynte de med det? Hugsar du det?

R: Eg trur det var i 4. eller kanskje litt tidlegare? 2. Vi hadde sårne songar at vi på ein måte lærte orda gjennom songane. Så dreiv vi og lærte vi namn på dyr @.

I: Men du likte det heilt frå starten?

R: Ja, eg trur det. Eg har alltid likt å syngje, så at man får engelsk gjennom song, det trur eg at eg syntest var ganske kjekt.

I: Viss du tenker på=, ikkje berre på deg sjølv, men sånn på dei andre elevane rundt deg, i klassen di og sånn, har du inntrykk av at engelsk er eit populært fag?

R: Nei. Det er mange som slit med det og det er mange som gruar seg til å få vite kva dei skal komme opp i til eksamen munnleg, fordi dei ikkje har lyst til å ha engelsk.

I: Handlar det om at dei ikkje synest at dei klarer å uttale det, eller kan dei ikkje nok ord, eller--? (02.58)

R: Det er begge deler, eigentleg, dei er kanskje ikkje så trygge på å snakke engelsk framfor andre i klassen. Det blir, ja=, litt rart for dei kanskje.

I: Synest du at de får mykje trening i det i timane, å snakke engelsk?

R: Ja, altså=, læraren vår-- A-klassen er ein veldig stille klasse. Vi er ikkje så munnleg aktive i timane. Men ho, læraren vår, ho prøver å presse oss litt, til å ta ordet og sånt. Så, ja, vi får masse opplæring i å snakke. (03.36)

I: Men er det alltid slik at de snakkar i heil klasse, eller får de diskutere i grupper, for eksempel?

R: Nei, vi begynner ofte med å-- Eller, det spørts litt. Vi har av og til hatt ein tekst vi skal lese til dagen etterpå. Og så, på dagen, så= set vi oss enten i grupper, og så snakkar vi om det temaet, og så kanskje vi har nokre spørsmål som ho har levert ut. Eller så snakkar vi i plenum. Så skal vi liksom seie det vi veit om det, så ho prøver å gje litt hint til kva-- Ja.

I: No har jo du sagt at du likar engelsk. Viss du skal seie kva du meistrar godt, i engelsk?

R: Hm, meistrar godt-- ?

I: Ja, i forhold til skriftleg, munnleg--

R: Eg trur eg er best på munnleg. Men sidan eg er så pirken på det eg gjer, så-- @ Ja, så gjer eg det ganske bra på begge deler eigentleg. Eg trur=, det er det munnlege eg er mest sikker på, eller tryggast på.

I: Er det noko spesielt du synest er vanskeleg? (04.48)

R: Ja. Det er denne grammatikken-- Alltid passe på, sånn som, det er nokre få ting som eg blandar heile tida, sånn som @ !was og !were, eg blir så usikker på kortid eg skal bruke was og-- Ja, det er liksom sånne småting som eg berre må få pugga inn-- @

I: Så det er ikkje blitt heilt automatisk?

R: Nei.

I: Utifrå det som du seier no, så tenker eg at du er sikkert interessert i å bli flinkare i engelsk?

R: Mhm.

I: Veit du kva du kan gjere for å bli flinkare? Klarer du å setje ord på det?

R: Altså munnleg=, då=, kanskje reise på ferie @. Snakke med folk i eit anna land. Eller lese bøker. Eg trur det hjelper ganske masse, eigentleg. Og høyre på, viss ein ser film og tek vekk teksten=, for då må ein tenke litt meir over kva dei seier.

I: Les du bøker på engelsk? (05.51)

R: Nei.

I: Har du prøvd nokon gong?

R: Ja,= men det var på barneskulen. Men eg synest ikkje at eg har så masse tid til å lese, eigentleg.

I: Så då les du kanskje ikkje så mykje på norsk heller?

R: Nei, eller, det er meir norsk enn engelsk i fritida. Og så er det å pugge, då.

I: Ja, ikkje sant? Viss du tenker på engelsktimane, og engelsklæraren din, synest du at du får= informasjon, eller råd, om korleis du kan bli flinkare i engelsk?

R: Ja. No, i 10. så bytta vi lærar i engelsk, og eg synest at eg har fått mykje meir ut av det i år enn i 8. for eksempel. Då hadde vi ein lærar som ikkje var så flink i engelsk så eg følte ikkje at eg kunne spørje om alt.

I: Har du eksempel på ting som læraren din gjer no som du kanskje ikkje føler at du fekk med den andre læraren? Er det noko spesielt du kan peike på?

R: Kva vi gjer i timane og sånn?

I: Ja, kva er det som gjer at du likar denne engelsklæraren betre?

R: Det er litt personligheta, då-- @

I: Ja, det skjønar eg, det kan det godt vere.

R: og så, det er litt med teknikkane ho vi har no brukar. Ho=, på ein måte, set !oss i søkelyset og !vi må prate.

I: i staden for at kanskje læraren snakkar meir?

R: Ja. I 8. var det masse sånn at vi skulle lese frå boka, mens no er det sånn at vi må lese !til den dagen, og så skal vi prate om det etterpå. For då, når vi ikkje berre les, når vi pratar i timane, så får vi= prøvd oss mykje meir. Vi får tenke ut våre egne setningar. For det er jo ganske viktig, å formulere setningane.

I: Så då verkar det som om det kanskje blir stilt litt større krav til dykk no?

R: Ja, ja, men vi går jo i 10. då, så--

I: Ja, det skulle berre mangle @

R: Ja! @ Ja, det er kanskje greitt å ha sånn=, lese rett av, i 8., frå boka. Altså, sånn, ja-- Du skjønar kva eg meiner.

I: Sånn at ein har litt stigning etter kvart?

R: Ja.

I: Så har eg lyst til å spørje deg litt om dette med måtar å lære på. Har du høyrte om læringsstrategiar? Er det eit ord du har høyrte før?

R: Ja, er ikkje det sånne studieteknikkar?

I: Ja, for eksempel. Har de lært nokre slike læringsstrategiar som går spesielt på det å lære !språk?Fått nokre tips, eller noko om !korleis ein lærer eit nytt språk?

R: Nei, eigentleg ikkje. Ikkje i engelsk. Men sånn som i samfunnsfag og sånn så har vi jo masse forskjellige studieteknikkar, men det blir jo ikkje same måten..

I: Nei. Så det betyr at de har kanskje meir fokus på dette med læringsstrategiar i andre fag= enn i engelsk?

R: Ja. Altså, viss vi skal lære en tekst, eller meiner du munnleg eller meiner du å lære stoffet som--

I: Eg meiner eigentleg begge deler.

R: Begge deler? Ja, men når det er å lære stoffet så brukar vi jo same teknikkar som vi har frå før, i andre fag. Men munnleg, eg kan ikkje hugse ho har sagt noko, eigentleg.

I: Kva slags heimearbeid, eller lekser, blir det forventa at du gjer i engelsk?

R: Mhm=, å vite noko om tekstane vi skal ha dagen etterpå. Vi må kunne litt om stoffet før vi kjem på skulen.

I: Er det mest ! leselekse de har heime, i engelsk?

R: Ja. Og så kanskje finne litt fakta på internett om en person. Det hadde vi til i dag. Og så=, vi har jo sånne framføringar av og til, det hadde vi i går. Så då skulle vi skrive om global oppvarming, og då måtte vi skrive heime. Vi fekk tid på skulen, men eg blei ikkje ferdig. (09.42)

I: Så då skreiv du litt ekstra heime?

R: Ja.

I: Snakkar læraren dykkar engelsk i engelsktimane?

R: Ja. Når vi snakkar sånn, i plenum, sånn som eg sa i stad, at alle må prøve å ta ordet, då snakkar vi engelsk heile tida. Mens når ho skal forklare noko, sånn= viktig beskjed for eksempel, som alle må få med seg, då snakkar ho norsk.

I: Viss det er grammatikkundervisning då?

R: Nei, då er det norsk ho snakkar. For gammatikk er litt sånn som vi må-- Det er sånne viktige ting, så då bør alle få det med seg. Så då er det lurt at ho snakkar engelsk, nei, norsk, synest eg.

I: Så det betyr at eigentleg tenkjer de slik at viss det er veldig viktig, då vil nokon gå glipp av det viss det er på engelsk?

R: Ja. Eller !eg trur i alle fall det @.

I: Snakkar elevane stort sett engelsk i engelsktimane?

R: Ja. Når vi sit i sånne grupper og så er det pålagt at vi må snakke engelsk. Ho seier det før vi set oss.

I: Eg går ut frå at de har ei eller anna form for arbeidsplan eller lekseplan?

R: Ja.

I: Har de for ei veke, to veker?

R: Ei veke. Ja, vi får kvar= fredag, då får vi ny vekeplan.

I: Er det= engelsklæraren som lagar den? Altså, for engelskfaget?

R: Ja.

I: Får de elevane vere med å meine noko om kva de skal halde på med?

R: Om lekse?

I: Ja.

R: Nei, egentleg ikkje. Vi har ein sånn perm med masse tekstar i, så vi har jo gått gjennom den no=, og kome til enden på ein måte.

I: Men sånn i starten av året, får de vere med å bestemme noko om kva slags tema de skal jobbe med, eller= er det læraren som bestemmer?

R: Ja, eg trur det. Er det ikkje sånn der pensum då? Kva vi må lære? Eller=, eg veit ikkje, eg. (11.44)

I: Når du seier at de har ein perm, har de ei bok og? Ei lærebok?

R: Ja.

I: Hugsar du kva den heiter?

R: Mhm. Crossroads A og B. B-boka er sånn grammatikk, så den er jo ganske grei å ha når ein skal øve til tentamen og sånn.

I: I alle fag så har de nokre læringsmål, noko som de skal lære. Har læraren snakka noko med dykk om kva som er læringsmåla i engelsk?

R: Ja. Ho gjekk gjennom det i byrjinga av året= trur eg, men= vi har ikkje snakka så masse om det etterpå egentleg.

I: Tenker du at det blir tilpassa til kvar enkelt elev kva de skal lære, eller opplever du det sånn at i vår klasse har alle det same som dei skal lære? (12.44)

R: Ja, det blir tilpassa for nokre, det er nokre som-- Vi hadde om global oppvarming i går, då skulle alle framføre noko om det, men så var det nokre som skulle framføre om ein annan person fordi-- Ja, sånn at det skulle bli litt enklare for dei, det var dei som var på lavt nivå.

I: Fordi at det andre temaet blei litt for vanskeleg?

R: Ja. Det er jo vanskeleg å forklare global oppvarming då, når ein ikkje har så mange ord i ordforrådet sitt= på engelsk.

I: Ja, men då tenker du på dei som ikkje er så flinke. Kva med dei som er veldig flinke? Er det sånn at !dei får noko å strekke seg etter?

R: Nei=, ikkje egentleg, trur eg. Ikkje sånn på framføringar og sånt. Det er meir at vi må gjere det beste ut av det sjølve. Så viss vi vil tilpasse det vårt nivå på ei framføring, så må vi finne litt vanskelegare ting å snakke om. Men sånn elles i undervisninga, så-- Eg kan ikkje hugse det egentleg. Men eg trur=, nei, eg veit ikkje, eg hugsar ikkje--

I: Nei. Men skriv de logg= i engelsk?

R: For timane?

I: Ja, sånn-- Kall det eigenvurdering då. Har de noko eigenvurdering av korleis de ligg an i det faget?

R: Det er viss vi-- Ja, vi hadde det på den framføringa i går. Då skulle vi skrive kva vi trudde gjekk bra og kva vi kunne forbetre og sånn. Og så skreiv vi karakter. Så det er jo sånn-- Det er ikkje sånn-- Vi gjer sånn eigenvurdering etter= ein del av framføringane eller prosjekta, men vi har det ikkje etter sånn vanleg lekse akkurat. Men det synest ikkje eg er nødvendig heller, eigentleg. (14.40)

I: Nei. Når de har utviklingssamtale med foreldrene, skriv de eigenvurdering, eller får de spørsmål på førehand sånn at de får vurdere--

R: Ja, vi har elevsamtale før utviklingssamtalen. Så vi får prata med læraren og seie kva-- Få vite litt før foreldra kjem og sit med deg, så--

I: Men de har ikkje noko skriftleg der de vurderer kvart fag, og korleis undervisninga er og kva måloppnåing du har?

R: No må eg tenke= Eh--

I: Får de heim noko skriftleg før utviklingssamtalen, der lærarane skriv om korleis de ligg an i faga?

R: Ja. Og så får vi det med heim for å snakke om det heime.

I: Før samtalen?

R: Ja, og så kanskje førebu oss litt på spørsmål vi vil spørje, eller spørsmål som foreldra mine kanskje har. Men.. eg trur vi fylte ut eit sånt skjema før utviklingssamtalen, med litt spørsmål sånn generelt, om vi trivst på skulen og sånt.

I: Ja. Men ikkje så konkret på kvart fag?

R: Nei. Eg trur det var litt sånn=, kva fag likte du best og sånn.

I: Har du høyrst om kjenneteikn på måloppnåing? (16.03)

R: Kjenneteikn på måloppnåing?

I: Ja, for eksempel= no hadde jo de ei munnleg framføring--

R: Ja.

I: Får de på førehand noko som viser kva du må gjere for å få [høg måloppnåing], middels--

R: [Å ja], vi får for tentamen og eksamen og sånt. Då står det sånn=, lavt nivå, ja og så vidare. Men på sånne framføringar så seier ho det før vi framfører. Sånn som i går, så sa ho at= for å få høg måloppnåing så må vi sjå opp frå, det er viktig å sjå opp frå manus og snakke tydeleg og høgt, og ja=, bruke stemma si.

I: Kva med det som går på reint språkleg=, uttale for eksempel, veit de noko om kor mykje det blir vurdert?

R: Uttale?

I: Ja.

R: Ja, det var jo det vi hadde i går, det var mest for ho, for i går, då vi begynte, så sa ho at ho skulle vurdere oss munnleg på denne framføringa. Så det er jo det ho fokuserer mest på. Sånn som, vi hadde jo sånn presentasjon, power point, men det spelte ikkje like stor rolle, sa ho da, men vi kunne ha med viss vi ville.

I: Men det er språket som er det viktigaste?

R: Ja, det var det ho fokuserte på.

I: Men når de får igjen karakteren på ei sånn framføring, får de berre karakteren eller får de vite noko om !kvifor de får den karakteren? (17.30)

R: Mm=, vi får begge deler. Ho-- Enten så får vi karakteren og litt kommentarar på eit ark, eller så får vi karakteren og så tar ho oss med ut av klasserommet, ein og ein, og så seier ho litt om kvifor vi fekk den karakteren.

I: Diskuterer de nokon gong med læraren, !måten de jobbar med faget på? Føler du at de elevane kan vere med å påverke korleis de brukar tida?

R: Mm=, ja, ho spurte oss ein gong, eg trur det er to veker sidan, då spurte ho oss kva studieteknikk vi skulle ha, eller kva vi hadde lyst til å gjere neste time, korleis vi ville jobbe. Eg trur vi er med på= ja, å påverke.

I: Ja, for det er jo viktig, viss ein opplever at= timane er veldig kjedelige, eller for vanskelige eller for lette, at ein føler at ein kan seie noko om det.



R: Ja.

I: Viss du tenker på sånn som-- Korleis utfordringane er i engelsk for deg, er det på eit passelig nivå? Kunne du tenkt deg at det kunne vore vanskeligare, lettare eller er det passelig? (18.46)

R: Eh--

I: Har du noko å strekke deg etter?

R: Ja, det trur eg. Eg trur det er passelig. Eg har ikkje lyst til at det skal bli vanskeligare @.

I: Nei @ Kva gjer du for å lære deg nye ord= på engelsk?

R: .. Lære meg nye ord?

I: Har du noko fokus-- For på barneskulen har ein jo veldig fokus på at det å lære engelsk--

R: Ja, sånn gloseprøve--

I: At det betyr å lære nye ord, fleire ord. Men korleis er det no når du faktisk har hatt engelsk i mange år og kan veldig mykje, lærer du deg framleis nye ord?

R: Ja, men vi har ikkje sånn der-- Vi har hatt nokre gloseprøver, og der har vi jo pugga ord, så då kan jo eg dei, liksom. Men=, sånn elles, så er det meir såne ord som eg lurar på kva betyr. Då vi for eksempel, den framføringa i går, om global oppvarming, så visste ikkje eg kva forureining var, så då måtte eg søke opp det og finne ut kva det var. Og det var pollution, ja, så no= sit jo det fast i minnet.

I: Så det er meir sånn at du sjekkar når det er eit ord du treng, då slår du det opp og lærer det?

R: Ja, og så når det er ein sånn= situasjon at du treng eit ord, så hugsar du mykje betre enn å pugge på ei gloseprøve.

I: Det er heilt sant. Det er ein viktig lærdom at du har skjønt det @.

R: Ja @.

I: Korleis vil du beskrive ordforrådet ditt på engelsk, då?

R: Eh= Heilt greitt @.

I: Heilt greitt?

R: Ja, det kan jo alltid bli betre, då--

I: Viss du-- Likar du å sjå på film? Ser du engelske filmar av og til?

R: Ja, eg er veldig glad i film.

I: Opplever du at-- Vil det gå greitt for deg å sjå en film viss den ikkje er teksta på norsk?

R: Ja, eg har gjort det fleire gonger, men ein får ikkje med seg absolutt alt. Eg får med meg store delar, men det er nokre såne småting som eg gjerne ville hatt med som eg ikkje får med.

I: Men sånn i det store og heile så opplever du at ordforrådet ditt er-- Du klarer å uttrykke det du vil? Og snakke om det du vil?

R: Ja.

I: Klarer du å beskrive-- Viss du skal tenke på kva som er ein typisk engelsktime i din klasse, viss du skal seie kva= som skjer i ein vanleg time?

R: Det er jo dette at vi har budd oss på ein tekst som står i det heftet, og enten-- Det er veldig variert, eigentleg. Enten så har vi såne store tankekart på tavla, og så skal alle opp og skrive eit punkt, eller så snakkar vi i

plenum= eller i grupper, eller så har vi skrive notat i boka vår om den teksten. Så= det er ganske variert, egentleg.

I: De gjer mykje forskjellig?

R: Ja. Og eg synest det er bra, for det er kjedelig å halde seg berre til ein= teknikk på ein måte.

I: Ja, det er det. Eh= Har du høyrte omgrepet tilpassa opplæring?

R: Er ikkje det sånn-- Er ikkje det å tilpasse til dei som har lavt nivå, og middels og høgt då?

I: Mm. Det er jo vanskelig for deg å vite korleis det er for andre elevar, du kjenner sjølvst best korleis det er for deg, men opplever du at det er tilfellet i klassen din at ting blir tilrettelagt alt etter kva slags nivå elevane er på? (22.16)

R: Eh= For nokre. Det er spesielt to som det blir tilrettelagt for, godt, det er to som er på lavt nivå. Men så er det nokre andre som bikkar mellom lavt og middels nivå, eg veit ikkje om dei blir så veldig tatt vare på, eller, ja-- Men, eg synest læremåtene våre passar !meg godt i alle fall @.

I: Kan eg spørje deg kva slags karakter du trur du ligg på no? I engelsk, skriftleg og munnleg?

R: Fem=

I: Fem på begge?

R: Ja, men ho sa at viss eg jobbar hardt og, ja-- Så ligg eg på seksaren til sommaren.

I: Ja, for det var i grunnen det eg lurte på, om du= føler at du, i og med at du ligg på ein femmar no, om du får hjelp til å vite !kva du må jobbe med for å gå opp til den seksaren?

R: Ja, ho sa jo at ho heller ville trekke meg ned til jul enn å trekke meg ned til sommaren , altså-- Sånn at det ikkje er så lett å gje seksarar til jul, for då tenker jo eg at då treng eg ikkje å jobbe, eller=, det tenker ikkje eg då, men folk kan tenke det.

I: Ja, ein !kan tenke det.

R: Så det er betre å gå oppover i karakter, enn ned til sommaren.

I: Heilt klart. Trur du-- Kor mange er de i klassen?

R: I A-klassen?

I: Ja.

R: 16.

I: Ja. Trur du at der er andre elevar i den klassen som kan få ein seksar i engelsk?

R: Mm=, ja, det trur eg. Nokre få. Men eg trur dei fleste ligg på 4.

I: Kan eg berre spørje litt om=, i forhold til skriftlege arbeid. For de skriv jo tekstar=, heime eller på skulen?

R: Begge deler.

I: Når du skriv ein tekst, får du noko tilbakemelding på den om kva du skal jobbe meir med? Eller får du karakter på teksten når du leverer den inn?

R: Eh= Begge deler. Det var jo litt det der med at ho tar oss ut og snakkar med oss, eller berre kommentar.

I: Men viss du skriv ein tekst, er det slik at de leverer inn igjen og får den tilbake= med kva de skal jobbe meir med?

R: Åja, sånn respons?

I: Ja? [Eller får de karakter etter første gongen?]

R: [Nei, vi får karakter etter første gongen.] Men vi har hatt litt sånn i norsk at vi har fått respons og så jobba meir med den og så levert den inn igjen.

I: Ja, det var det eg lurte på.

R: Men det er i norsk, då, så det har ikkje vore gjort i engelsk.

I: De har ikkje prøvd det i engelsk?

R: Nei.

I: Viss du skulle gitt eit råd, eller fleire, til lærarar som underviser i engelsk-- No sa jo du det at du trur at det er mange i din klasse som ikkje er så veldig glade i det faget, kva kunne ein tenke skulle vere gode råd til engelsklærarane for at det skulle bli betre?

R: Eh= Ha varierte timar, ha forskjellige sårne= studieteknikkar på ein måte. For dei som ikkje likar engelsk, viss ein berre held seg til= ein teknikk, så blir det veldig kjedelig, og då likar dei det enda mindre. Og på ein måte ta hand om alle saman--

I: Ja, absolutt. Er det nokon forskjell på gutar og jenter, trur du? (25.48)

R: Nei, eg veit ikkje. Eg har lyst til å seie nei, men-- @ Eg trur jenter er litt meir skuleflinke. Men han du skal møte etterpå, han er veldig flink @.

I: Ja, eg seier ikkje noko til han om kva du har sagt @.

R: Nei, men han er det!

I: Men= føler du at det er nokon sånn konkurranse mellom elevane om å gjere det bra, eller er det sånn at det er på ein måte litt kult å ikkje gjere det så bra?

R: Meiner du mellom elevane, eller mellom jenter og gutar?

I: Nei, no tenkte eg mellom elevane generelt.

R: Eh= Eg trur, eg trur det er mest populært å ha gode karakterar fordi ein liksom-- Sånn som tvillingbroren min, han spør meg alltid kva fekk du i karakter? Og så ligg eg alltid ein halv karakter over han, og han blir så irritert! Men det får jo han til å strekke seg--

I: Men er det fordi du i utgangspunktet jobbar litt meir?

R: Ja, han er meir sånn som-- Eg gidd ikkje å gjere meir--

I: Går de i same klasse, eller?

R: Ja.

I: Er det greit?

R: Ja, eg synest det er veldig kjekt å ha han der.

I: Ja, det trur eg på. Eg har nokre spørsmål til, men då skal vi over på ein ny fil. ((Skiftar lydpor))

I: Sånn, då er vi i gang igjen. Når eg ser på spørjeskjemaet som du har skrive, så skriv du for eksempel-- Eg har skrive dette med å lage film i engelsk--

R: Film?

I: Ja, eg har spurt om det, og då svarer du at det gjer vi aldri.

R: Nei @.

I: Er det noko som-- Har du tenkt på at de kunne gjort det?

R: Nei, eg har ikkje interesse for det, eigentleg. Det er meir sånt som vi gjer i kunst og handverk. Føler eg då.

I: Eg kan velje mellom ulike tekstar når eg skal lese engelsk. Der skriv du sjeldan, så det betyr at læraren bestemmer?

R: Ja. Vi har ein perm som vi følger, så vi tar liksom= to eller tre tekstar kvar veke, det spørst litt kor mange timar vi har.

I: Men er det tekstar som har noko tilknytning til den Crossroads-boka, eller er dei henta heilt sånn utanom?

R: Nei, altså, dei har ikkje noko tilknytning til Crossroads-bøkene, dei brukar vi nesten aldri. Vi brukar meir den permen, og då har vi om *Freedom Fighters*, så det er jo !ett tema i heile permen, så det er på ein måte ein raud tråd, sjølv om--

I: Men er det gjort fordi læraren tenker at det er betre tekstar enn dei som står i boka?

R: Det veit ikkje eg, men eg trur det. Eg trur kanskje det er litt meir aktuelle tema i den permen.

I: Ja, nettopp. ((Blar i papir)) De er aldri meir enn ein lærar, ikkje sant?

R: Nei.

I: Kva med rollespel? Der har du skrive aldri

R: Aldri. Men det har vi i musikk, då. Men det er jo fortsatt på norsk då, så--

I: Men det betyr jo kanskje at de ikkje brukar engelskspråket så ofte= på andre måtar enn å snakke om tekstar og tema, viss eg skjønar deg rett?

R: Ja, det er mest sånn der= i timane og på framføringar. Elles så-- Vi har ikkje sånn der skodespel eller noko sånt.

I: Nei. Men viss du kjem opp i engelsk munnleg, skal du vere åleine då, eller er du i par med nokon?

R: Nei, eg har lyst til å vere åleine.

I: Du har lyst til å vere åleine. Og då er ikkje rollespel så aktuelt uansett.

R: Nei @.

I: Den ser eg jo @. Når det gjeld dette å vere med å bestemme korleis ein skal bli vurdert, der skriv du at det er de ikkje med på i det heile. Når de får beskjed om korleis de blir vurderte, det er ikkje noko som de diskuterer i klassen? Det berre blir bestemt at slik er det?

R: Ja.

I: Synest du at det er greitt?

R: Ja, eigentleg. Fordi-- Ja, eg synest det er greitt for då veit vi litt kva ho meiner.

I: På= skjemaet, til slutt så fekk du jo ein del ord som du skulle krysse av, det hugsar du kanskje. Då har du kryssa av på interessant, nødvendig og utfordrande.

R: Ja, det-- Det er litt vanskeleg, og det er ikkje det faget eg likar best=

I: Nei. Og så ser eg at du har eigentleg først kryssa av på vanskeleg, og så har du viska det ut. Så du har ikkje vore heilt sikker?

R: Nei, var det ikkje berre fire kryss?

I: Nei, eg trur det stod-- Du kunne setje så mange du ville.

R: Å ja, då tenkte eg at utfordrande passa betre med det eg meinte enn vanskeleg.

I: Ja, ikkje sant. Men det du skriv då, det er at engelsk er eitt av dei verste faga. Sjølv om eg likar sjøve språket, så synest eg at det nokre gonger er vanskeleg og utfordrande. Det har blitt mykje vanskelegare på ungdomsskulen, men engelsk er interessant og eg vil bli god i det. (04.25) Betyr det at du tenker at du skal bruke engelsk til noko seinare?

R: Ja, eg har jo lyst til å bli god i engelsk på grunn av mulighetene eg får= med å kunne eit utanlandsk språk. Og det er eit internasjonalt språk i tillegg, så viss eg skal på ferie då, eller kanskje bu-- Kva heiter det= utvekslingsstudent, kanskje det eller noko sånt.

I: Det kan jo hende du får ein jobb der du må snakke engelsk?

R: Ja, kanskje det @.

I: Her skriv du og dette med variasjon, det har du jo sagt fleire gonger, at du ser at det er viktig.

R: Ja @.

I: Og du opplever at læraren er flink til å variere?

R: Ja.

I: Du har sikkert venner som går i den andre 10. klassen?

R: Ja.

I: Eg veit ikkje kor mykje de snakkar om slike skuleting, men opplever du, slik du ser det, at det er omtrent det same som går føre seg i engelsk i deira klasse?

R: Ja, det er jo same lærar i begge klassene.

I: Det er same lærar, ja? Det var litt viktig for meg å vite. Då er det jo sannsynlegvis ganske likt?

R: Ja.

I: Er det noko anna du har lyst til å seie? Er det noko vi ikkje har vore innom som har med engelsk å gjere som du kunne tenkt deg å sagt noko om?

R: Eg veit ikkje--

I: Opplever du at det er noko du gruar deg til i engelsktimane?

R: Eg gruar meg ikkje til engelsktimane, men viss eg ikkje er budd så er jo det eit minus. Det er kjekkast å vere budd slik at ein kan vere med i samtalen i klassen. (06.05)

I: I stad så sa du at når de har munnleg framføring, så får de beskjed om at de må prøve å ikkje bruke manus, prøve å sjå opp osv. Har du prøvd å ha ei munnleg framføring der du ikkje brukar manus i det heile?

R: Nei. Eg føler at det å ha manus er ei slags sikring

I: Men har du då manus slik at du har skrive teksten heilt ut, heller har du berre stikkord?

R: Det varierer. Sånn som i går skreiv eg heil tekst, men ein anna gong hadde eg berre stikkord som eg snakka ut frå.

I: Viss du kjem opp i engelsk munnleg, tenkjer du då at du skal prøve å ikkje ha manus? Viss du har ein power point med stikkord, for eksempel?

I: Nei, eg må ha manus. Det er ikkje sikkert eg ser på det så mykje, men berre å vite at det ligg der, det er ei trygghet. Og så, når vi har eksamen, så får vi sikkert hetta, og då-- @.

I: Nei, du får ikkje det! Kanskje eg kjem hit og er sensor i engelsk? Det hadde jo vore morosamt no når eg har vore og snakka med deg @. Men det er ikkje noko anna du no sit og tenkjer at «det skulle eg ha sagt» før vi sluttar?

R: Nei, eg kjem ikkje på noko.

I: Berre litt tilbake-- De hadde annan engelsklærar i 8. og 9. Var det same lærar de hadde dei to åra?

R: Ja, eg trur det. Eg hugsar ikkje--

I: No har du sagt noko om at den læraren de har no, er flink til å variere. Men viss den førre ikkje var så flink til å variere, kva var det de !gjorde mest då, i timane? Klarer du å hugse det? Kva var det som gjorde at det ikkje var så variert?

R: Det største minuset var jo at ho ikkje var særleg god i engelsk. Ho var ikkje så god i uttalen og sånn, det var nesten som å høyre på ein av oss

I: Og då får ein på ein måte ikkje eit så godt førebilete, eller rollemodell?

R: Nei, og så-- Nei, eg hugsar ikkje kva vi gjorde, eigentleg. Det er så lenge sidan.

I: Men du opplever at det er annleis i 10. klasse?

R: Ja. Men samtidig som det er annleis, så blir det jo vanskelegare. Men, ja, vi må jo lære noko og--

I: Det er jo ein fordel når ein først er på skulen @ Eg spurte deg jo om du veit sjølv kva du treng å jobbe med for å bli flinkare i engelsk. Har de noko slags kartleggingsprøver eller sånne testar som viser litt kva de er gode på og ikkje? For eksempel på starten av 10. klasse, hadde de noko slags kartleggingsprøve?

R: Vi hadde i starten av 8., men eg hugsar ikkje om vi hadde i 10. Vi hadde sånne= nasjonale prøver, men eg hugsar ikkje kva trinn det var på.

I: Det er på 8. men er det ikkje på 10. og?

R: Jo, det kan godt hende. Vi hadde det sikkert tidleg i haust.

I: Hugsar du korleis det gjekk, då? Kva nivå du var på?

R: Nei, sikkert heilt greitt @.

I: Viss du no får 5 i standpunkt, er du nøgd med det, eller blir du skuffa?

R: Eg er jo sjølv sagt nøgd, sidan eg er heldig som= eller heldig, eg har jo jobba for det, men heldig som får så god karakter, men eg har jo helst lyst opp på seksaren, sidan eg er så nær.

I: Er det noko du kjem til å prioritere siste vekene, å prøve og få den seksaren?

R: Ja.

I: Du tenkjer at den er innan rekkevidde?

R: Ja.

I: Ja, men det er bra! OK, då seier vi at vi er ferdige.

## **ID 08 (m)**

I: Først så har eg lyst til at du berre skal seie litt om kva du synest om engelskfaget.

R: Det har= etter kvar blitt eitt av mine favorittfag, faktisk. Eg er veldig glad i å skrive, spesielt, så akkurat det synest eg er kjekt.

I: Glad i å skrive norsk og då, eller?

R: Ja.

I: Ja, det heng ofte litt i hop. Er det noko anna enn å skrive= du likar, med engelsk?

I: Ja, eigentleg å lese og snakke, det går fint alt saman.

I: Les du noko engelsk fordi du har lyst, som ikkje har med skule å gjere?

R: Ja, eg les nokre bøker på engelsk og.

I: Og synest det er greitt?

R: Ja.

I: Viss du klarer å hugse tilbake til då du begynte å lære engelsk, eg veit ikkje kor tid du begynte med det på barneskulen, hugsar du det?

R: Det var vel rundt 4. – 5. klasse=, trur eg.

I: Klarer du å hugse noko om korleis det var?

R: Det var vanskeleg @. Eg held å med spansk no, og eg ser= at det er ganske likt i forhold til korleis eg opplevde at engelsk var i begynnelsen.

I: Kva var vanskeleg, hugsar du det?

R: Å forstå det eigentleg, og hugse kva orda betydde og sånt.

I: Trur du at du nokon gong kjem til å bli like god i spansk som du er i engelsk no?

R: Det er lov å håpe @

I: Ja, jobbe på! Viss du tenker, ikkje berre på deg sjølv, men på dei du kjenner som er på same alder, har du inntrykk av at engelsk er eit populært fag?

R: Det er varierende. Det varierer frå person til person, nokre er veldig glade i det, og nokre bortimot hatar det.

I: Men har du inntrykk av at det fleire som mislikar engelsk i forhold til andre skulefag?

R: Det trur eg ikkje.

I: Det går meir på individuelt, om ein meistrar det eller ikkje?

R: Ja.

I: Viss du skal seie kva du får godt til i engelsk, no har du jo sagt at du er flink å skrive=, kan du vere litt meir konkret på kva det er du får til? Her er det lov til å skryte av seg sjølv.

R: Det er jo tekstane=, å skrive lengre tekstar og= gjerne saktekstar, eller skjønnlitterære; noveller og sånt. Det får eg ganske bra til i forhold til andre ting som-- Ja, det er vel meir ord, sånn lange vanskelege ord som eg ikkje får til så godt. Men eg har no eitt greitt ordforråd og, så--

I: Snakke, då? Kva tenker du om din eigen uttale og flyt når du snakkar? (03.08)

R: Det= varierer frå dag til dag @. Nei, det går stort sett bra, og eg prøver no av og til når eg er heime åleine, å snakke litt engelsk for meg sjølv. Viss vi har heimelekse og skal lese, så les eg gjennom ein gong og så etter det les eg høgt til meg sjølv. Det går stort sett ganske bra.

I: Så då har du eigentleg litt fokus på at dette er eit fag du jobbar med?

R: Ja.

I: Er det noko du synest er vanskeleg?

R: Eh= Nei=, ikkje så veldig vanskeleg, eigentleg. Det meste går greitt.

I: Når du seier at du jobbar med faget, har du fokus på at du vil bli flinkare i engelsk?

R: Ja, eg har lyst til å utvide ordforrådet mitt, og lyst til å bli betre til å snakke engelsk.

I: Berre ein ting, eg berre hoppar tilbake til det du sa om å skrive=, har du noko nytte av det du lærer i andre fag når du skal skrive engelsk?

R: Ja, eg har nytte av det eg lærer i norsk, for eksempel. Det dreg eg veldig stor nytte av. (04.22) Sånn=, tekstoppbygging og alt det der kjenner eg hjelper på, og så=, viss vi skal skrive= saktekstar, sånn som vi nettopp no har gjort, så kjenner eg at for eksempel naturfag og samfunnsfag hjelper ganske bra for då har eg litt meir bakgrunnsinformasjon som eg kan skrive om.

I: Synest du det er greitt at de har litt sånn tverrfagleg fokus?

R: Ja, det synest eg.

I: Ja, det er nyttig. !Veit du kva du kan gjere for å bli betre i engelsk?

R: Eh= @ Lese masse og-- Ja.

I: Ser du-- Har du noko nytte av det i skrivinga di, trur du, det at du les?

R: Ja, det hjelper absolutt.

I: Du ser ein samanheng der?

R: Ja, eg ser og korleis forfattarar har skrive tekstar, og korleis dei er bygde opp. Og så utvidar eg også ordforrådet, med dei bøkene som ein finn på biblioteket som er på engelsk, dei har ofte ganske mykje vanskelegare ord enn= lærebøkene, så--

I: Korleis synest du nivået er på lærebøkene, eller på læreboka de har i forhold til kvar !du er?

R: Eg synest det er greitt nivå, eigentleg. Det er lett å forstå det som står der, samtidig som ein lærer nye ord som ikkje er !altfor vanskelege.

I: Så du tenker ikkje at det er !for lett, sånn at du ikkje lærer noko nytt?

R: Nei, det er det ikkje.

I: Ein må jo ha litt å strekke seg etter, også.

R: Ja @.

I: Tenker du at du får nokre= tips eller råd på skulen om korleis du kan bli flinkare i engelsk?

R: Ja, når vi leverer inn tekstar og sånt, så får vi gode tilbakemeldingar frå læraren vår om kva vi kan forbetre og korleis vi kan gjere det og sånt.

I: Kan du gje nokre eksempel på kva slags-- Kva det kan vere slags råd eller tilbakemeldingar?

R: Verb, for eksempel, bøyning av verb og hjelpeverb og sånt. Og korleis ein set i hop tekstar. Det kan eigentleg vere alt mogleg. Det du gjer feil.

I: Ja. Men synest du at du får råd som er tilpassa det !du treng?

R: Ja.

I: Har du høyrte ordet læringsstrategi?

R: Ja, i alle fall lesestrategi, og læringsstrategi er vel mykje det same; korleis ein lærer. Og såne lesestrategiar, det er mange ulike, som BISON-overblikk og skriv-og-les og sånn.

I: Opplever du at de har fått opplæring, eller hatt fokus på, på skulen, det som går på læringsstrategiar som spesielt gjeld det å lære !språk? For det som du nemner no, som t.d. BISON, er kanskje noko ein brukar meir i andre typar fag?

R: Ja, det er sant. Vi har vel ikkje hatt så veldig stort fokus på akkurat det, nei. Ikkje som eg kjem på i alle fall.

I: Men er du med på det at elevar lærer på ulike måtar?

R: Ja.

I: Opplever du det i klassen din at de jobbar litt likt, eller er det sånn at elevar kan velje å jobbe på ulike måtar?

R: Det varierer, eigentleg. Vi jobbar= ein god del likt, og så=, nokre gonger, får vi jobbe litt ulikt.

I: Når du jobbar med å bli flinkare i engelsk, nei, forresten, det tek vi etterpå. Heimearbeid, heimelekse; kva er det slags lekse som er forventet at du gjer i engelsk?

R: Det som står på vekeplanen @.

I: Men kva slags arbeid er det? Er det lesing, oppgaver--



R: Det er stort sett at vi skal lese ein tekst, og så skal vi hugse noko av det som er i den teksten, og skrive notat frå teksten og sånt. Og når vi kjem på skulen dagen etter, så snakkar vi om teksten, og nokre gonger går vi fram på tavla og skriv eitt notat kvar og sånt.

I: Opplever du at det er læraren som bestemmer kva de har i lekse, eller er de elevane med og= påverkar det?

R: Det er læraren som bestemmer det.

I: Så det betyr at alle i klassen har same lekse?

R: Ja.

I: Har de arbeidsplan som går over ei veke, eller?

R: Ja, vi har vekeplan, ja, der= alle faga er og kva vi har i lekse i dei, og så har vi sånn= periodeplan i kvart fag der det står kva vi skal jobbe med og korleis vi skal gjere det, og korleis vi blir vurderte og sånt.

I: Men i engelsk, har du lekse frå time til time, eller har du det sånn at du kan bestemme kor tid i veka det skal gjerast? (09.32)

R: Frå time til time.

I: Snakkar læraren engelsk i engelsktimane?

R: Ho prøver å snakke engelsk så mykje som mogleg, ja, men viss det er viktige beskjedar som alle må få med seg, då skiftar ho av og til over til norsk. Altså, viss= folk ikkje forstår, så prøvar ho å forklare eit par gonger til på engelsk, og viss dei fortsatt ikkje forstår, så går ho over til norsk.

I: Elevane då, snakkar de engelsk?

R: Ja, vi pleier stort sett å snakke engelsk; vi blir ofte sette saman i grupper, der vi kun får lov til å snakke engelsk. Og då skal vi diskutere ein tekst som vi har hatt i lekse, for eksempel, så då snakkar vi ein god del engelsk.

I: Klarer de det, då, utan å dette ut av rollen?

R: Ja, det pleier å gå ganske fint.

I: De har nokre mål= for faga, kva de skal lære. Veit de noko om kva slags mål de har i engelsk?

R: Ja, vi får jo ein sånn periodeplan= i forkant, så vi veit alle fall kva vi skal gå gjennom av stoff og sånt, og kva som er forventa at vi skal kunne. (10.52)

I: Er de med på å bestemme dette sjølve, eller diskutere det?

R: Det er læraren som tek ansvar for det.

I: Men du har no heilt sikkert-- Sjølv om alle er nærast seg sjølv, så veit du no likevel litt om dei andre i klassen din, og eg vil tru at der er ulike nivå på kor flinke de er i engelsk?

R: Ja.

I: Opplever du det slik at elevane for eksempel kan ha ulike tekstar i lekse; ulike oppgåver, eller er det forventa at de skal gjere det same?

R: Vi får det same i lekse, stort sett. Men= enkelte av dei som er på eit lågare nivå, dei får ofte eit samandrag til dei tekstane vi skal lese. Eg veit ikkje om dei står på norsk eller på engelsk, men dei får i alle fall eit kort samandrag slik at dei kan lese det og den andre teksten slik at dei forstår litt meir.

I: Men kva med dei som er i andre enden; som kanskje er flinkare enn gjennomsnittet? Får dei noko som er tilpassa for seg?

R: Ja, det hender at vi i tillegg får nokre ekstra tekstar= som vi kan lese. Ja, viss vi blir ferdige med det vi skal jobbe med.

I: Så de får litt sånne tilleggsoppgåver?

R: Ja.

I: Eigenvurdering; skriv de det nokon gong? Blir de bedde om å vurdere dykk sjølve i engelsk?

R: Eh= Nei=

I: Å vurdere kvar du ligg, på nivå, kva du treng å jobbe med?

R: Før vi begynner skuleåret skriv vi kva vi vil jobbe med og kva vi vil bli betre til i løpet av det skuleåret.

I: Har de hatt kartleggingsprøver eller liknande for å sjå korleis de ligg an?

R: Nei, eg trur ikkje vi har hatt det i år. Vi hadde det i fjor, meiner eg. Eg er ikkje sikker på om det var i haust eller i fjor vi hadde det.

I: Nei, det forstår eg. Når de skal ha utviklingssamtale, får de noko mulighet til-- Då får de jo heim noko som lærarane har skrive om dykk, skriv de noko der de får vurdere undervisninga og ønske om ting de evt. vil gjere annleis?

R: Nei. Viss det er noko vi vil gjere annleis, så pleier vi å ta det i klassen, og-- Ja.

I: Men opplever du at det er rom for det, at ein kan spørje om kunne vi gjere meir av det eller kan vi prøve det? (13.46)

R: Det er stort sett på eige initiativ. Du må spørje om det til læraren.

I: Men får du då eit positivt svar?

R: Det kan godt hende.

I: Så det er ikkje slik at det blir avvist?

R: Nei.

I: Kjenneteikn på måloppnåing, har du høyrte om det? Veit du kva det er?

R: Eg er ikkje heilt sikker, nei.

I: Viss du tenker på-- De har jo heilt sikkert hatt nokre tentamenar, skriftleg, og de har hatt munnlege framføringar. Får de vite noko på førehand om kva som skal til for å [få høg] eller middels måloppnåing?

R: [Ja,] det får vi. Vi får utdelt ein sånn tabell der det står karakterane og så kva som er forventa at vi skal gjere; både tekstoppygging, ordforråd osv. Så dei skriv kva som er forventa av oss.

I: Får de det kvar gong de har t.d. ei munnleg framføring i engelsk?

R: Nei, vi har vel fått ein tidlegare som eg har tatt vare på, for det er stort sett det same, og så= i skriftleg har vi fått den same to gonger. Ein til tentamen i fjor, og ein no for ikkje så altfor lenge sidan.

I: Men tenker du noko på desse når du førebur deg, anten du skal skrive eller snakke?

R: Lite grann, det er ikkje veldig mykje @. Men eg ser no gjennom det og ser kva som er forventa. Men det er ikkje slik at det er hovudfokuset.

I: Men det har skjedd?

R: Det har skjedd @.

I: Viss du tenker på dei utfordringane du får i engelskfaget, synest du at du har noko å strekke deg etter? (15.40) Du sa jo at du eigentleg synest det er passeleg, men-- Kan eg spørje kva slags karakter du tenker sjølv at du ligg på no?

R: Eg ligg og vippar mellom fem og seks.

I: Både munnleg og skriftleg?

R: Ja, eg trur det.

I: Men føler du då at du får noko konkret hjelp for kva som skal til for å klare den seksaren?

R: Ja, det føler eg. Kvar gong eg leverer inn en tekst eller har munnleg framføring, så får vi vite kva som skal til for å bli enda betre. Så eg føler at eg har fått god rettleiing om korleis eg skal forbetre meg i engelsk.

I: Opplever du at du har blitt mykje flinkare i løpet av den tida du ha gått på ungdomsskulen?

R: Ja, absolutt. Eg har blitt mykje betre, og samtidig så har eg blitt enda meir glad i engelsk. Eg var sånn passe glad i det. Eg hata det ikkje, men eg var heller ikkje veldig glad i det då vi begynte i 8. Men så, opp gjennom åra har eg blitt meir og meir glad i det. (16.54)

I: Klarer du å hugse overgangen i engelsk frå barneskulen til ungdomsskulen? Var det eit stort hopp i vanskegrad og i måten å jobbe med faget på?

R: Det er eg ikkje sikker på. Eh=

I: Det er jo ein del elevar som opplever at det verkeleg blir eit sjokk frå sjuande til åttande fordi vanskegrada hoppar eit hakk opp.

R: Ja, det var jo ei utfordring i begynnelsen, men det varierer jo også frå lærar til lærar. I ungdomsskulen har eg hatt to forskjellige engelsklærarar, og det var litt varierende korleis dei jobba med faget og.

I: Kan du seie noko om det, kva det var dei gjorde som var ulikt?

R: Ja, den første vi hadde, det var kun i åttande, då= hørde vi veldig mykje på musikk og såg ein del på filmar og sånt. Og hørde veldig mykje engelsk=, las lite grann, og så laga vi veldig mange presentasjonar og hadde munnlege presentasjonar og innleverings= presentasjonar vi leverte inn.

Mens no er hovudfokuset mykje meir på samtale og diskusjon, og= vi les ein god del meir. Og det er-- Vi hører litt mindre, vi hører no når læraren snakkar, og så hører vi av og til sånn CD der= ja, sånn lydbok på ein måte, frå bøkene, lærebøkene.

I: Brukar de mykje engelsk som er henta frå, eg skulle til å seie det verkelege livet, meir enn det som er frå skulebøker? Type nyhende, aviser, film?

R: Eh= Ja=. Akkurat no så gjer vi det, men det er meir i historie og sånt. Sånn, India og alt det der. Så det er no mykje fakta vi er innom i løpet av skuleåret, men det er også ein del noveller og sånt. (19.21)

I: Kva gjer du når du skal lære deg nye ord? Eg reknar med at du tenker at du har ein del ord å lære enda?

R: Ja, det er ein god del, ja @.

I: Kva fungerer for deg når du skal auke ordforrådet ditt?

R: Eg pleier=, vi får ut gloser vi skal lære og så skriv eg dei ned i boka eller på eit ark; engelsk her og norsk der. Så held eg over dei engelske orda og les dei norske, og så= prøver eg å hugse både korleis ein uttaler dei og korleis ein stavar dei. XXX Og så held eg på sånn til eg har klart alle orda.

I: Får de ofte gløseprøver?

R: Det var oftare før. Det hender fortsatt at vi får det, men det er ikkje så ofte som vi gjorde i åttande, for eksempel, og niande.

I: Men kjem du på det no av deg sjølv, å finne ut ord; ikkje fordi du har dei i lekse, men fordi du treng dei? Når du skal skrive, for eksempel?

R: Ja, viss eg treff på ukjende ord når eg les, eller viss det er ord eg ikkje kjem på kva er, så er det jo greitt å slå opp i ei ordbok og finne ut av det ordet og prøve å lære seg det.

I: Men korleis vil du beskrive ordforrådet ditt no då, i engelsk? Er det godt eller veldig godt, eller--

R: Det er brukbart i alle fall @. Nei, det er greitt, det er det, men eg har fortsatt litt å gå på.

I: Det har vi jo alle @.

R: Ja @.

I: Når de skal ha munnlege presentasjonar i engelsk, det har de av og til?

R: Ja.

I: Brukar du manus?

R: Ja, eg pleier å ha eit manus med nokre stikkord sånn at eg veit kva eg skal snakke om. Men= det er veldig sjeldan eg har ferdig skrive alt eg skal seie.

I: Det er lurt. Viss du først har det, så er det lett for at det blir til at du les.

R: Ja, og står med arket opp foran ansiktet og-- @.

I: Stikkord er ein god ting!

R: Ja.

I: Viss du skal beskrive ein typisk engelsktime i di klasse, korleis vil du seie at det er?

R: Kva vi gjer?

I: Ja. Korleis er timen oppdelt i ulike aktivitetar, eller?

R: Vi begynner med at læraren går gjennom kva vi skal gjere i timen, og kva vi skal lære og sånt. Og så, når vi har gjort det, pleier vi å snakke om teksten vi har hatt i lekse, eller teksten vi las før helga=, enten heile klassen eller i grupper. Og så=, når vi har gjort det, så går vi vel vidare til neste tekst, viss det ikkje er noko vi lurar på.

I: Brukar de mykje tid på grammatikk?

R: Eh=

I: Brukar læraren mykje tid på å undervise i grammatikk?

R: Ja, det vi slit med, altså, dei feila som gjentek seg, etter at vi har levert inn ei oppgåve, dei pleier ho å gå grundig gjennom før vi går vidare på noko anna.

I: Så ergo er det ganske mange som gjer dei same feila?

R: Ja, det hender.

I: Begrepet tilpassa opplæring, betyr det noko for deg? Har du høyrte det?

R: Det er vel at det er tilpassa ut frå nivået ein ligg på og sånt.

I: Merkar du noko til det i din klasse? Du nemnde jo at dei som kanskje er svakast i engelsk får eit sånt samandrag. Er det andre ting du registrerer slik at du tenker at her blir det tilpassa på ulike nivå?

R: Det hender jo og at læraren omset tekstane til dei på litt lågare nivå, sånn at dei skal få med seg kva det verkeleg handlar om, ikkje berre lese ein haug med ord og så ikkje forstå noko som helst.

I: Når de skriv tekstar, når du skriv ein tekst på engelsk og leverer den inn, får du karakter på den då, eller får du noko form for respons og jobbar meir med den før du får karakter?

R: Vi pleier å levere inn ein gong og få respons i alle fall. Men viss vi har dårleg tid og ikkje rekk å få ei runde med respons, så pleier vi å levere med ein gong. Men dei pleier å forsøke å legge opp til at vi skal få respons.

I: Gjer de det i norsk og? På same måten?

R: Ja.

I: Har det noko for seg, tenker du?

R: Ja. Vi får= ein annan person får sett på teksten og sagt kva dei meiner, og vi får retta opp= verbfeila, eller småfeila ein har.

I: Men er det læraren som gjev denne responsen, eller er det andre elevar?

R: Det er som oftast læraren. Det har hendt at det har vore andre elevar, men det er ikkje så ofte.

I: På heildagsprøver og tentamen, har de prøvd å løyse tidlegare eksamensoppgåver= i skriftleg engelsk?

R: Ja.

I: Korleis synest du dei oppgåvene har vore?

R: Det har gått ganske fint, eigentleg.

I: Der= er det jo ganske mykje du skal lese på førebuingdagen=

R: Det er sant @.

I: Kva tenker du om det? Er det overkommeleg for alle; er det for vanskeleg, for lett?

R: Eg synest det er overkommeleg, men det er ikkje sikkert alle er einige med meg. (25.07)

I: Er det engelsk du håpar å komme opp i= til eksamen?

R: Enten engelsk eller norsk.

I: Munnleg då?

R: Då håpar eg eigentleg på samfunnsfag eller naturfag eller noko sånt.

I: Men det går bra viss det blir engelsk og?

R: Ja, eg skal nok overleve, får vi håpe.

I: Ja, det får vi no i alle fall håpe.

Opplæver du at det er nokon skilnad på jenter og gutar, i forhold til= både kor flinke ein er i engelsk og kor godt ein likar det?

R: Nei, eg trur det er veldig likt.

I: Ikkje noko som utmerkar seg der?

R: Nei.

I: Eg har tatt med spørjeskjemaet, og det er jo så lenge sidan at du har sikkert gløymt kva du har skriva? Eg vil berre sjå om det er noko her som eg vil kommentere spesielt. .. Eg har jo kome med ein del påstandar her, for eksempel det å lage film, spele spel, bruke ulike dataprogram, og då har du svart ganske jamt at det gjer de sjeldan. Tenker du at det finst arbeidsmåtar i engelsk som de ikkje brukar, som du= kunne tenkt deg at de prøvde?

R: Eh=

I: Opplever du at det er for lite variasjon, eller-- Kunne du ha tenkt deg meir?

R: Eg synest variasjonen er grei sånn som den er, eigentleg, og arbeidsmåtane vi brukar funkar fint. Det synest eg i alle fall.

I: Og så hadde eg ei påstand; Engelsklæraren spør meg om korleis eg helst vil arbeide med engelsk, og då svarer du at det skjer ofte. Korleis=, i kva slags situasjonar er det at det skjer?

R: Ja, det er jo-- Ho spør om vi vil= jobbe i gruppe eller heile klassen eller om vi vil jobbe en og en og prøve å variere det sånn.

I: De jobbar ofte i mindre grupper, skriv du. Bestemmer de gruppene sjølve, då?

R: Nokre gonger bestemmer vi sjølve, og nokre gonger bestemmer læraren.

I: Det betyr jo at av og til kjem du på gruppe med elevar som er på ditt nivå, og andre gonger kan det vere ulikt nivå?

R: Ja.

I: Korleis er det i klassen din i forhold til det å tore å snakke engelsk, er det greitt også for dei elevane som ikkje er så flinke?

R: Eg synest det går ganske fint, ja. Alle, stort sett alle, torer å snakke, å prøve seg i alle fall.

I: For du er vel med på det at nokre kanskje synest det er litt skummelt?

R: Ja, det er eg med på.

I: .. På det som handlar om dine eigne haldningar og vurderingar av faget, så er jo du veldig positiv. Det la eg merke til, fordi det var veldig mykje heilt einig her. Så fekk du nokre ord du skulle velje mellom; kva du tenker som passar på faget, og då har du sagt at det er både morosamt og enkelt, interessant og nødvendig, utfordrande og spennande. Så du har jo valt heile-- Alt det positive. Er det noko med engelskfaget som du ikkje er så fornøgd med? (28.46)

R: Nei, eigentleg ikkje==

I: Du kan bli engelsklærer du @.

R: Ja, kanskje det @.

I: Men eg blei veldig nysgjerrig på noko du hadde skrive på siste sida, for der skreiv du at-- Det var dette med om du kjem til å studere engelsk seinare. Dersom eg får sjansen, er det store muligheter for det, men det er fare for at det ikkje blir mulig. Kvifor er det ein fare for det?

R: Det var fordi eg siktar meg inn på idrett, no først.

I: På vidaregåande?

R: Ja, og då er det vel ikkje tilbod på engelsk. Men heldigvis så blei det lagt opp slik der eg skal gå at det er studiespesialisering med idrett, og då får eg sjansen til det likevel.

I: Men viss du tenker etter vidaregåande, eg veit ikkje om du har kome så langt i tankane at du veit kva du har lyst til etterpå?

R: Eg har nok ikkje kome så langt heilt enda. Det må eventuelt bli noko-- Journalist eller= eventuelt lærar eller noko sånt.

I: Kunne du ha tenkt deg å studere i eit anna land?

R: Det hadde vore interessant, ja.

I: Trur du at du hadde fiksa det, sånt reint språkleg, å få all undervisninga på engelsk i alle fag?

R: Ja=, sånn matte og sånt, dei omgrepa er vel litt ulike= på engelsk reknar eg med, så det hadde vel kanskje blitt litt vanskelegare, men generelt sett så trur eg at eg hadde klart meg ganske bra.

I: Er det noko anna du har lyst til å seie? Noko vi ikkje har vore innom, som handlar om engelskfaget eller--

R: Nei=

I: Er det noko meir du vil seie?

R: Nei, ikkje som eg kjem på no i alle fall.

I: Då sluttar vi.

## 8.7 Appendix G – Questionnaire Scores

### Questionnaire scores – statements A1-A23

Never = 1, always = 5

ID	Sex	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	2	1	5	1	5	1	2	1	3	3	1	1	4	5	3	2	1	3	1	1	2	3	5	2
2	2	1	5	1	5	2	2	4	5	4	3	3	4	5	5	5	4	4	1	2	4	4	5	4
3	1	2	4	1	4	2	3	3	4	3	2	3	3	5	5	5	3	4	1	1	3	3	5	5
4	1	1	5	1	5	1	2	3	5	5	1	3	4	1	5	5	3	5	1	1	3	4	5	5
5	2	1	5	1	4	3	3	3	4	4	2	2	4	5	4	4	3	3	1	1	3	4	5	4
6	1	1	5	1	5	2	2	2	5	4	1	2	3	5	5	4	3	3	1	2	3	3	5	5
7	2	1	5	1	4	3	1	3	4	4	1	3	4	4	4	4	2	3	1	1	3	3	3	2
8	2	1	5	1	5	2	2	2	5	4	1	3	3	4	1	4	2	3	1	1	2	4	4	2
9	2	2	4	1	5	2	2	3	3	3	2	3	4	5	3	4	2	3	1	1	2	4	5	3
10	2	1	2	1	4	2	2	2	5	3	2	3	3	4	3	4	2	3	1	1	2	3	3	2
11	2	1	5	2	5	2	1	3	5	3	2	3	3	5	3	5	1	5	1	2	2	3	1	2
12	2	1	5	2	4	2	2	2	5	4	3	4	4	3	3	3	2	3	1	2	3	4	5	2
13	2	2	2	1	3	2	1	3	3	3	2	3	3	5	3	3	2	3	1	1	2	3	4	3
14	1	2	5	1	4	3	2	1	5	3	1	3	4	2	3	4	1	3	2	2	4	4	4	5
15	1	2	3	1	4	1	1	2	4	3	1	3	4	4	3	4	2	3	2	2	3	4	4	4
16	2	1	3	1	4	2	1	2	4	3	1	3	4	4	4	4	2	3	1	1	3	3	5	3
17	2	3	5	1	5	2	1	2	5	4	3	3	4	4	3	4	2	4	1	2	3	4	5	4
18	1	2	1	1	3	2	3	3	4	3	1	3	4	4	3	4	2	3	1	1	2	4	3	1
19	2	2	4	1	4	1	2	3	5	5	2	4	4	5	3	5	2	3	2	1	4	4	5	5
20	1	1	4	1	2	1	2	2	5	3	1	2	3	2	4	3	2	2	1	1	2	3	2	2
21	1	2	3	1	4	3	1	3	5	4	1	3	3	4	3	3	1	4	1	1	2	4	3	4
22	2	1	3	1	4	1	1	2	4	4	2	2	4	4	3	3	1	5	1	1	2	4	3	2
23	2	2	1	1	3	1	2	2	5	4	2	3	4	5	5	4	1	3	1	1	2	4	5	1
24	2	1	5	1	5	1	2	2	5	4	2	3	4	5	3	5	4	5	1	1	5	4	5	5
25	1	2	2	1	2	1	1	3	4	4	2	1	4	5	3	4	2	3	1	1	1	4	1	3
26	2	1	2	1	5	1	1	2	5	3	2	2	4	5	4	5	2	1	1	1	2	4	5	5
27	1	3	3	1	5	2	2	4	5	4	2	4	5	5	5	5	4	4	1	1	4	5	5	5
28	1	1	3	1	4	1	2	1	5	1	2	1	4	4	3	5	2	3	1	1	2	4	4	1
29	1	2	3	1	4	2	3	2	4	4	1	3	4	5	3	4	1	3	2	1	4	4	3	3
30	1	2	2	1	3	1	1	2	4	2	1	3	4	2	3	4	1	3	1	1	3	4	5	3
31	2	2	5	1	5	1	1	2	5	4	2	3	4	4	4	4	2	4	1	2	3	4	5	4
32	1	2	5	1	5	3	2	4	5	4	2	4	5	5	4	5	3	4	1	2	4	4	5	5
33	2	2	3	1	2	1	1	2	3	3	1	3	4	2	2	3	1	3	2	1	3	4	5	3
34	2	2	1	1	4	1	1	3	4	3	1	3	4	2	4	4	2	3	1	1	3	3	3	5
35	1	1	4	2	5	2	2	4	5	3	2	3	4	4	4	4	2	4	1	2	4	4	4	3
36	1	1	1	1	3	1	1	2	4	4	2	2	3	1	2	3	1	3	1	1	1	3	2	3
37	1	1	2	1	4	2	4	3	3	4	2	2	4	3	3	4	1	2	1	2	3	3	4	4
38	2	1	2	2	3	3	4	3	5	4	1	1	5	4	4	4	1	3	1	2	2	3	5	3
39	2	1	2	2	5	2	3	1	3	3	2	2	4	2	3	5	2	3	1	3	3	4	5	5
40	2	1	2	2	2	3	3	2	3	4	1	3	4	3	3	4	2	3	1	3	2	4	5	2
41	1	1	2	2	3	2	4	3	3	4	2	2	4	3	3	3	2	4	2	3	2	3	5	2
42	2	1	4	1	5	3	4	3	5	5	1	2	4	3	4	4	1	4	1	3	3	1	5	3

43	1	3	4	3	5	2	4	3	5	3	2	3	4	2	4	5	2	3	1	3	4	4	3	3
44	1	1	2	1	3	2	2	3	3	3	1	2	4	3	4	3	2	3	1	3	2	4	5	3
45	1	1	3	2	4	4	4	3	5	5	3	1	4	2	4	4	2	3	2	3	3	4	4	3
46	2	1	2	2	5	2	3	3	4	4	2	3	4	3	4	5	2	3	1	4	2	4	5	4
47	1	1	2	2	5	3	3	3	5	4	2	2	4	3	3	3	2	3	2	3	3	2	5	3
48	2	1	2	2	5	2	4	3	4	3	2	2	4	3	2	3	1	3	1	3	2	4	5	4
49	2	2	1	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	2	3	4	2	3	2	3	3	4	5	2
50	2	1	2	1	1	2	3	2	4	3	1	3	4	2	3	2	1	2	1	3	1	2	5	1
51	2	1	2	2	4	2	2	3	4	4	3	3	4	3	4	4	2	4	2	3	4	3	5	3
52	1	1	2	1	3	2	3	3	4	3	2	2	4	2	3	3	1	3	1	4	3	4	5	4
53	1	3	2	2	3	2	2	3	4	2	2	3	2	2	4	4	3	3	2	3	3	2	5	3
54	2	1	2	2	5	3	3	2	5	4	2	3	4	3	3	4	2	3	1	3	3	4	5	3
55	2	1	2	2	5	3	3	3	4	4	3	2	4	4	3	3	1	3	2	2	3	3	5	3
56	2	1	2	2	4	3	2	2	4	3	2	2	3	2	3	3	1	3	1	2	2	3	5	1
57	1	2	3	2	3	2	4	3	5	4	3	2	4	2	3	4	2	3	1	2	3	3	5	1
58	2	1	2	2	4	3	4	5	5	5	2	2	5	2	4	5	4	3	1	2	5	5	5	5
59	2	1	2	2	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	1	3	3	4	5	4
60	2	1	3	1	2	1	4	2	2	4	2	3	4	3	2	2	1	3	1	3	1	3	5	1
61	2	1	3	2	4	2	2	1	3	4	2	3	5	2	3	3	2	4	2	3	2	2	5	2
62	2	2	2	2	4	3	3	3	4	4	2	3	4	3	3	3	2	3	1	3	3	4	5	3
63	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	2	2	4	2	1	2	1	2	1	2	2	2	3	1
64	2	1	2	2	3	1	3	3	4	4	2	3	4	4	4	4	2	3	2	2	4	3	5	5
65	2	2	2	2	4	3	2	3	4	3	2	3	4	3	3	4	2	3	1	2	3	3	4	4
66	2	1	2	2	4	1	2	1	3	5	2	3	4	2	1	3	1	2	1	2	2	2	5	1
67	1	1	1	1	1	1	3	1	2	3	1	3	3	1	3	1	1	3	1	2	1	2	5	2
68	2	1	3	1	4	1	2	1	3	3	3	2	4	1	3	3	1	3	1	2	2	3	5	2
69	2	1	5	1	5	1	3	2	5	5	3	3	5	3	4	4	3	3	1	2	2	2	5	4
70	1	1	2	1	5	2	3	3	5	4	3	2	5	1	2	4	2	3	1	2	1	4	5	4
71	2	1	2	1	5	2	3	2	4	2	2	3	5	2	2	2	3	3	3	2	2	4	5	3
72	2	1	3	2	4	2	3	2	4	3	2	4	5	3	3	4	2	4	1	3	3	4	5	3
73	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	4	2	2	3	1	2	2	2	1	2	5	2
74	2	1	3	1	4	1	2	1	3	3	1	2	4	2	3	3	2	3	1	2	2	3	5	2
75	1	1	1	1	2	1	2	1	4	4	1	3	4	3	3	2	1	3	2	2	2	2	5	2
76	2	1	2	1	3	3	4	1	5	5	3	3	5	2	3	3	1	2	1	3	3	4	5	3
77	2	2	1	2	4	2	3	1	4	4	5	3	4	2	3	4	2	3	1	2	3	3	5	2
78	2	1	2	1	5	2	3	2	4	2	2	3	5	2	2	4	2	3	3	2	2	4	5	3
79	2	1	2	1	3	1	4	2	4	4	2	3	5	2	3	5	2	4	1	3	3	4	5	3
80	2	1	5	1	4	1	1	3	4	3	2	3	5	2	3	3	2	5	3	2	2	3	5	2
81	1	2	4	2	5	3	4	2	5	4	3	2	4	2	3	5	2	3	1	2	3	3	5	3
82	2	1	3	2	3	1	3	2	4	2	3	3	2	2	3	3	2	3	1	2	2	2	4	2
Mean		1.4	2.9	1.4	3.9	1.9	2.4	2.4	4.1	3.6	1.9	2.6	4.0	3.1	3.2	3.7	1.9	3.2	1.3	2.0	2.6	3.4	4.5	3.0
Mode		1	2	1	4	2	2	3	4	4	2	3	4	2	3	4	2	3	1	2	3	4	5	3
Statem.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23



### Questionnaire scores – statements A24-A30

Disagree = 1, agree = 5

ID	Sex	A24	A25	A26	A27	A28	A29	A30
1	2	2	4	4	5	1	1	4
2	2	5	5	4	5	4	2	5
3	1	5	5	5	5	4	4	4
4	1	5	4	5	5	4	5	5
5	2	4	3	4	3	3	3	5
6	1	4	3	5	4	3	1	5
7	2	3	5	5	5	5	1	5
8	2	3	3	3	3	2	1	4
9	2	5	4	5	5	2	2	2
10	2	4	4	3	2	1	1	3
11	2	5	5	5	5	3	3	3
12	2	5	5	5	5	5	3	3
13	2	3	4	3	2	3	4	3
14	1	4	3	4	4	5	3	3
15	1	4	4	3	2	2	2	2
16	2	4	4	4	5	3	2	3
17	2	5	5	5	5	3	2	4
18	1	3	3	3	3	3	3	3
19	2	4	4	5	4	4	4	5
20	1	4	3	3	5	4	2	3
21	1	4	4	4	3	2	3	3
22	2	4	3	4	2	4	1	3
23	2	4	5	5	5	2	2	3
24	2	4	5	5	5	4	3	2
25	1	4	4	4	3	2	1	3
26	2	5	4	5	5	4	3	2
27	1	5	5	5	5	5	4	5
28	1	5	5	4	5	3	3	4
29	1	4	4	5	5	3	1	4
30	1	4	4	3	5	4	3	2
31	2	4	3	5	5	4	3	3
32	1	5	5	5	3	5	3	5
33	2	4	2	3	5	2	3	1
34	2	5	5	5	4	2	1	3
35	1	4	4	5	5	2	2	3
36	1	4	4	4	3	2	1	4
37	1	4	3	4	4	3	2	3
38	2	3	4	3	4	4	4	4
39	2	5	4	5	3	5	3	4
40	2	4	4	3	5	3	2	3
41	1	4	4	5	3	3	3	4
42	2	4	4	5	4	4	2	5
43	1	4	4	4	4	3	4	3
44	1	4	5	4	5	2	1	4
45	1	4	5	5	5	3	3	3
46	2	5	5	4	4	4	4	3

47	1	4	3	5	5	3	1	3
48	2	5	4	5	5	5	4	3
49	2	5	3	5	5	3	2	3
50	2	4	3	1	5	2	1	3
51	2	4	3	4	3	3	2	3
52	1	5	4	5	5	5	3	4
53	1	4	5	4	5	4	4	4
54	2	5	5	5	4	5	4	3
55	2	3	5	4	5	4	2	4
56	2	4	5	5	3	3	2	2
57	1	3	5	4	5	4	1	4
58	2	4	4	4	5	5	5	4
59	2	5	5	5	5	4	3	4
60	2	2	4	1	5	1	1	4
61	2	4	3	4	2	2	1	3
62	2	4	5	5	3	3	2	4
63	1	4	3	2	3	1	1	4
64	2	5	5	5	5	5	5	5
65	2	5	4	4	4	3	3	4
66	2	3	4	2	4	2	1	3
67	1	4	4	3	5	1	1	3
68	2	3	3	3	3	2	2	4
69	2	4	4	5	5	5	5	5
70	1	2	4	2	1	4	2	3
71	2	4	3	5	3	3	1	4
72	2	5	5	5	4	4	3	3
73	1	4	2	4	2	1	2	3
74	2	3	3	3	3	2	2	4
75	1	3	4	3	3	3	3	4
76	2	3	4	4	4	2	2	2
77	2	3	2	2	4	2	3	4
78	2	4	4	5	3	3	1	4
79	2	3	4	3	4	2	2	3
80	2	5	4	5	3	2	4	4
81	1	4	4	5	5	4	4	4
82	2	4	4	3	3	3	3	2
<b>Mean</b>		4,0	4,0	4,1	4,0	3,1	2,5	3,5
<b>Mode</b>		4	4	5	5	3	3	3
<b>Statem.</b>		<b>A24</b>	<b>A25</b>	<b>A26</b>	<b>A27</b>	<b>A28</b>	<b>A29</b>	<b>A30</b>

## Questionnaire scores – statements B1-B12

B1-B11:

Disagree = 1, agree = 5

B12:

Fun	= 1	Interesting	= 6
Unnecessary	= 2	Difficult	= 7
A waste of time	= 3	Necessary	= 8
Easy	= 4	Challenging	= 9
Boring	= 5	Exciting	= 10

ID	Sex	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12
1	2	3	4	4	5	5	5	4	3	4	2	5	1-4-5-6-8-9
2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	1-6-8-9-10
3	1	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	1-6-8-10
4	1	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	1-6-8-9-10
5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	1-4-6-8-9-10
6	1	2	5	5	4	5	5	5	4	4	1	5	4-5-8-9
7	2	4	4	5	5	5	3	5	4	4	2	5	8-9
8	2	3	4	2	4	5	5	4	3	4	1	3	1-4-6-10
9	2	3	5	4	4	5	5	5	4	5	2	5	6-8
10	2	1	3	1	1	3	4	2	3	1	5	4	7-8-9
11	2	3	5	3	3	3	5	3	3	3	4	3	6-7-8-9
12	2	3	4	4	3	5	4	4	4	2	3	3	4-5-6-8
13	2	2	3	1	1	2	4	1	3	1	3	4	5-7-9
14	1	1	4	3	3	4	5	4	3	1	3	5	2-5-6-9
15	1	1	4	1	2	4	3	1	4	3	3	3	5-7-9
16	2	3	4	4	5	5	4	5	5	3	1	3	4-5-8
17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	1-4-6-8-10
18	1	3	4	3	3	3	2	4	2	3	3	3	5-8
19	2	5	4	4	4	4	5	4	4	4	2	4	1-6-8-9-10
20	1	3	3	2	3	4	4	4	4	3	2	4	8-9
21	1	1	3	2	3	5	5	4	3	3	1	4	5-7-8-9
22	2	1	4	2	3	4	5	4	3	4	2	5	6-8-9
23	2	4	4	3	5	4	5	4	4	4	2	5	1-6-8-9-10
24	2	4	5	5	3	3	5	2	3	1	4	5	7-8-9
25	1	1	3	1	2	4	4	2	2	4	3	4	2-3-5-7-9
26	2	3	4	2	5	5	5	4	5	5	2	5	6-8-9
27	1	5	5	4	5	5	5	5	4	4	3	5	1-6-8
28	1	3	4	3	3	4	4	4	4	4	2	3	6-8
29	1	5	4	5	4	5	5	5	2	2	3	3	5-7-8-9-10

30	1	3	4	3	1	1	5	1	4	2	5	5	2-3-7
31	2	2	5	3	4	5	5	4	4	4	2	4	8-9
32	1	5	5	4	3	4	5	3	5	3	4	5	6-8-10
33	2	4	3	1	1	4	5	3	4	2	3	4	5-7-8-9-10
34	2	4	4	4	1	2	5	2	3	2	4	5	7-8-9-10
35	1	5	4	5	5	5	5	4	4	5	2	5	1-4-6-8-9-10
36	1	3	4	5	5	5	5	5	5	4	1	4	5
37	1	2	5	3	3	4	5	3	3	2	4	4	1-5-7-8-9
38	2	5	5	4	4	5	5	3	4	4	2	3	1-4-6-7-8-9
39	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	1	5	1-6-8-10
40	2	5	4	2	3	4	4	3	3	4	3	4	6-8-9
41	1	3	5	4	3	3	5	3	3	3	3	4	8-9
42	2	5	5	5	5	5	5	4	4	4	2	5	1-6-8
43	1	5	4	5	5	5	5	5	4	4	2	4	1-4-6-8-10
44	1	5	4	4	5	5	5	5	4	3	2	4	8-9
45	1	5	5	5	4	5	5	5	4	3	1	4	1-4-6-8
46	2	3	4	4	3	5	5	4	4	3	3	5	6-7-8-9-10
47	1	5	5	5	4	4	5	4	4	4	2	5	1-8
48	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	4	4-6-8
49	2	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	5	1-4-6-7-8-9-10
50	2	3	3	2	4	4	5	3	1	3	4	5	5-8-9
51	2	5	5	3	4	5	5	3	5	3	2	5	4-5-7
52	1	2	5	4	4	5	5	4	5	3	3	4	5-8-9
53	1	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	6-8-10
54	2	4	5	4	4	5	5	4	5	4	3	5	1-6-8-9-10
55	2	5	5	5	4	4	5	4	4	4	1	3	1-6-8-10
56	2	4	3	2	3	5	5	2	2	5	1	5	8-9
57	1	5	5	5	4	5	4	5	3	2	5	5	1-6-7-8-9-10
58	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1-6-8-9-10
59	2	5	5	5	4	5	5	5	5	4	2	4	1-6-7-8-9
60	2	4	4	5	5	5	5	5	4	4	1	5	1-6-8-10
61	2	4	4	5	5	5	5	5	5	5	1	4	4-6-8
62	2	5	4	4	5	5	5	4	4	4	2	5	1-6-10
63	1	4	3	4	5	4	5	4	3	2	2	4	5-8
64	2	4	5	2	1	2	5	1	4	1	5	5	7-8-9
65	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	5	1-6-8-9-10
66	2	5	3	4	5	5	5	5	3	5	1	4	5
67	1	1	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	5
68	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	1	5	2
69	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	1-4-6-8-9-10
70	1	5	5	5	4	4	4	4	3	4	1	5	1-4-6-8
71	2	3	4	1	2	4	4	1	3	2	3	4	9
72	2	4	4	3	3	4	5	4	5	4	3	4	5-6-7-8-9
73	1	2	4	4	3	4	4	3	2	3	2	3	5-8-9

74	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	5	2
75	1	3	5	4	4	4	4	3	3	4	2	3	5-8
76	2	3	5	4	3	4	4	3	3	4	3	4	6
77	2	3	2	1	2	2	4	2	2	2	4	4	1-4-6-8-10
78	2	3	4	3	3	4	5	3	3	2	2	4	9
79	2	2	3	4	4	4	5	3	3	3	3	4	5-6-8
80	2	5	5	4	3	4	5	3	4	3	3	3	8
81	1	3	4	5	5	5	5	4	3	3	2	3	1-6-8-9
82	2	2	4	4	5	5	4	5	4	5	3	2	4-5
<b>Mean</b>		3,6	4,2	3,7	3,7	4,3	4,6	3,8	3,7	3,5	2,5	4,2	
<b>Mode</b>		5	4	5	5	5	5	5	4	4	2	5	
<b>Statem.</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>B3</b>	<b>B4</b>	<b>B5</b>	<b>B6</b>	<b>B7</b>	<b>B8</b>	<b>B9</b>	<b>B10</b>	<b>B11</b>		